

**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**

69 (2)

Сборник научных трудов

**Ялта
2020**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 24 декабря 2020 года (протокол № 11)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 69. – Ч. 2. – 226 с.

Главный редактор:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Учредитель:

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

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

Группы научных специальностей:

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

– в систему Российского индекса научного цитирования

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

Все права защищены.

УДК 371

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

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности подготовки будущих педагогов к межкультурному взаимодействию в профессиональной деятельности. Раскрыты и обоснованы выбранные критерии (мотивационно-коммуникативный, когнитивный, поведенческий) и подробно описаны показатели сформированности межкультурного взаимодействия. Подобран и перечислен диагностический инструментарий по каждому критерию, направленный на выявление актуального уровня сформированности межкультурного взаимодействия. Представлен сравнительный анализ результатов, полученных в процессе реализации констатирующего и контрольного этапов экспериментальной деятельности.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, профессиональная деятельность, критерии, показатели, уровни, диагностика, будущие педагоги.

Annotation. The article examines the features of training future teachers for intercultural interaction in professional activities. The selected criteria (motivational-communicative, cognitive, behavioral) are revealed and substantiated, and the indicators of the formation of intercultural interaction are described in detail. A diagnostic toolkit was selected and listed for each criterion, aimed at identifying the current level of formation of intercultural interaction. A comparative analysis of the results obtained in the process of implementing the ascertaining and control stages of experimental activity is presented.

Keywords: intercultural interaction, professional activity, criteria, indicators, levels, diagnostics, future teachers.

Введение. Проблема формирования у молодого поколения опыта межкультурного взаимодействия актуальна практически во всех регионах России, проживают представители других этнокультур. Будущий специалист не может отвечать современным требованиям модернизации, если только ограничивается профессиональными знаниями и умениями, поэтому ему необходимо освоить социокультурный пласт теории и практики для того, чтобы эффективно осуществлять социальную и профессиональную деятельность в поликультурном социуме, обладать высокой профессиональной и индивидуальной культурой, находить и принимать решения в условиях межкультурного взаимодействия.

В науке существуют предпосылки, позволяющие осуществить теоретическое осмысление педагогического аспекта формирования у будущих педагогов межкультурного взаимодействия (Л.А. Белова [1], Е.А. Деревянченко [2], Т.Г. Дулинец [3], Э.Ф. Зеер [4], Н.М. Лебедева [5], Л.Л. Супрунова [6]).

Целью данной статьи – рассмотреть подготовку будущих педагогов к межкультурному взаимодействию в профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Межкультурное взаимодействие по-разному понимается в различных науках. Нами оно понимается как особый вид социальных отношений, складывающихся между представителями различных культур, а также тех влияний, взаимных изменений, которые появляются в ходе этих отношений.

Процесс формирования межкультурного взаимодействия у будущих педагогов в профессиональной деятельности представляет собой педагогически управляемый процесс, осуществляющийся на основе организационно-педагогических условий подготовки будущих педагогов к межкультурному взаимодействию в профессиональной деятельности, предполагающей постепенное, целенаправленное прохождение будущих педагогов некоторых последовательных взаимосвязанных этапов с постепенным усложнением задач, стоящих перед ним.

На основе проведенного анализа психолого-педагогической литературы были выявлены критерии и показатели сформированности межкультурного взаимодействия, подобран пакет диагностических методов для проведения экспериментальной работы.

В соответствии с целями и задачами настоящего исследования нами были определены критерии и показатели, позволившие выявить у будущих педагогов к межкультурному взаимодействию как качества, используемого в будущей профессиональной деятельности.

Из множества объективных и субъективных причин, влияющих на формирование опыта межкультурного взаимодействия, прежде всего, выделяется мотивация, поскольку преобладание мотивов выполнить задачу побуждает человека к деятельности, к отбору и запоминанию информации в соответствии с требованиями задачи. Как регулятор жизнедеятельности человека рассматривают мотивацию в современных психологических исследованиях.

Данные научных исследований и практика показывают, что поведение может быть полимотивированным, т.е. побуждаться несколькими мотивами.

Наиболее важным является мотив, который имеет особую субъективную значимость для человека. Данный мотив придает личностный смысл задаче, т.е. определяет её значимость для конкретного человека. Личная значимость задачи опосредуется всеми качествами и опытом человека, его взаимоотношениями с другими людьми. Отношение его к делу в этом случае качественно отличается от отношения к выполнению задачи только по необходимости.

В качестве первого критерия мы выделили мотивационно-коммуникативный. Как известно, понятие «мотив» связано с понятием «деятельность». Мотив рассматривается психологами (А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов и др.) в качестве структурного элемента всякой деятельности, как непосредственная причина любого действия, направленного на удовлетворение потребностей.

Побуждение к действию определенным мотивом характеризуется как мотивация, включающая в себя мотив, потребности и интересы, стимулирующие человека к деятельности. И если потребности составляют сущность человеческой активности, то мотивы являются ядром личности, направляющим его активность.

В нашем случае проявлением сложных процессов мотивации приобретения опыта межкультурного взаимодействия у будущих педагогов можно считать положительное отношение и интерес к иной

этнокультуре, её особенностям с позиций развития профессиональной (творческой) деятельности, стремление к достижению гармоничного взаимодействия в социуме с представителями различных этносов.

Кроме интересов необходимо обратить внимание и на определение ценностных ориентации и установок, характеризующих внутреннюю готовность будущего педагога к определенному характеру деятельности.

Мотивационно-коммуникативный критерий конкретизируется с помощью следующих показателей:

а) наличие общей направленности на воспитание и формирование качеств, необходимых для бесконфликтного сосуществования в поликультурном социуме;

б) способность всесторонне и объективно воспринимать носителя другой культуры и признавать его как наивысшую ценность;

в) присутствие эмпатии, терпимости к инакомыслию и чужому мнению.

В качестве следующего критерия выступает когнитивный, сущность которого заключается в наличии системы определенного объема знаний, умений, навыков и способностей межкультурного взаимодействия, что предполагает активную и равноправную деятельность самой личности.

Будущий педагог должен понимать, что зависит от него самого, а что он может усвоить с помощью различных форм учебного процесса при поддержке педагогического коллектива.

Показателем когнитивного критерия служит:

а) знание своих прав и обязанностей по отношению к личности, природе и социуму, правовых норм, регулирующих межэтнические, межкультурные отношения;

б) знание основных закономерностей развития человеческого общества; признание приоритета общечеловеческих материальных и духовных ценностей;

в) признание значимости собственных ценностей и ценностей других народов, адекватное восприятие культурных различий и их усвоение, наличие высокого уровня нравственного и общекультурного развития личности.

Поведенческий критерий, играет роль внешнего выражения сформированности двух других критериев.

В качестве поведенческого критерия показателями выступают:

а) владение широким арсеналом средств, способствующих эффективному личностному и коллективному межкультурному взаимодействию;

б) соотнесение собственной позиции с позицией других;

в) наличие индивидуального опыта межкультурного взаимодействия и умение эффективно его использовать.

В мотивационно-коммуникативном критерии, показателями которого являлось наличие знаний о различных культурах, был использован опросник «Определение национальных стереотипов» и анкета на выявление знаний о межкультурной коммуникации.

Опросник «Определение национальных стереотипов» необходим, чтобы выявить у участников эксперимента наличие стереотипных представлений о конкретной национальности и то, насколько опрашиваемый осознает их значение и способен ли адекватно реагировать на них в ситуации межнационального общения. Некоторые существующие стереотипы, считающиеся положительными в нашей культуре, имеют ярко негативное значение в других. В опроснике рассматриваются национальные стереотипы, встречающиеся как в деловом этикете, так и повседневной жизни.

Выявление знаний о коммуникации и межкультурной коммуникации при помощи анкеты происходило следующим образом: учащиеся знакомились с тремя определениями межкультурной коммуникации и выбирали, по их мнению, верное, должны были указать средства, виды, функции коммуникации.

Как показали результаты, будущие педагоги, обучающиеся в контрольной группе, находятся на более высоком уровне знаний, касающихся межкультурной коммуникации. Участники экспериментальной группы лучше проявили себя в знаниях, касающихся средств и функций коммуникации. Виды коммуникации вызвали наибольшие затруднения в обеих группах.

Когнитивный критерий, к показателям которого были отнесены мотивация к учебной деятельности и толерантность, был изучен при помощи опросника «Индекс толерантности»; методики оценивания эмпатических способностей (В.В. Бойко) и методики оценивания коммуникативной толерантности (В.В. Бойко).

Вопросник «Индекс толерантности» был включен в пакет диагностических методик с целью изучения личностных качеств будущих педагогов, необходимых в ситуациях межкультурного взаимодействия, помогающих действовать адекватно и эффективно.

Участники эксперимента должны были выбрать наиболее значимые для них мотивы межкультурной коммуникации было предложено выбрать наиболее значимые для них мотивы межкультурной коммуникации – ситуативные, познавательные, практические, профессиональные.

Поведенческий критерий, показателем которого является способность самостоятельно решать профессиональные задачи, связанные с межкультурной коммуникацией, был проверен анкетированием на выявление коммуникативных способностей и опросом на определение национальных черт представителей чужих культур.

Анкетирование на выявление коммуникативных способностей содержало 10 вопросов с тремя вариантами ответа – «да», «нет», «иногда». В процессе опроса на определение национальных черт представителей чужих культур участника эксперимента был предложен набор определений, который характеризует представителей разных национальностей - англичан, немцев, русских, французов.

Респонденту было необходимо соотнести определение с национальностью. Участники эксперимента практически одинаково справились с этим заданием. Были также вопросы на изучение особенностей делового этикета представителей чужих культур. Так, обучающиеся должны были соотнести ритуал приветствия с конкретной культурой.

Сравнительный анализ полученных результатов, полученные в результате проведения констатирующего и контрольного экспериментов, позволили выявить позитивную динамику уровне сформированности межкультурному взаимодействию у будущих педагогов.

Динамика изменений на уровнях знаний о коммуникации, межкультурной коммуникации и межкультурному взаимодействию, позитивная для контрольной и экспериментальной групп, динамика почти равномерная для контрольной группы, а для экспериментальной группы она значительная.

Общий уровень сформированности межкультурного взаимодействия у будущего педагога

критерии / уровни	Мотивационно-коммуникативный		Когнитивный		Поведенческий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Низкий	28,1%	44,2%	32,9%	49,9%	29,2%	46,9%
Средний	29,5%	34,1%	25,5%	30,2%	28,2%	29,9%
Достаточный	31,3%	13,1%	30,8%	12,1%	28,4%	13,8%
Творческий	11,1%	8,6%	10,8%	7,8%	14,2%	9,4%

После проведения всех диагностических методик результаты были проанализированы, а участники эксперимента распределены по всем уровням сформированности межкультурной взаимодействия. Сравним общее состояние готовности будущих педагогов к межкультурному взаимодействию в профессиональной деятельности таблица 2.

Таблица 2

Сравнительный результат формирования межкультурного взаимодействий у будущих педагогов в профессиональной деятельности

Уровни	ЭГ		КГ	
	Констат.	Контр.	Конст.	Контр.
Низкий	47,5%	30,1%	47,5%	47%
Средний	31,3%	27,7%	31,3%	31,4%
Достаточный	12,5%	30,1%	12,5%	13%
Творческий	8,7%	12,1%	8,7%	8,6%

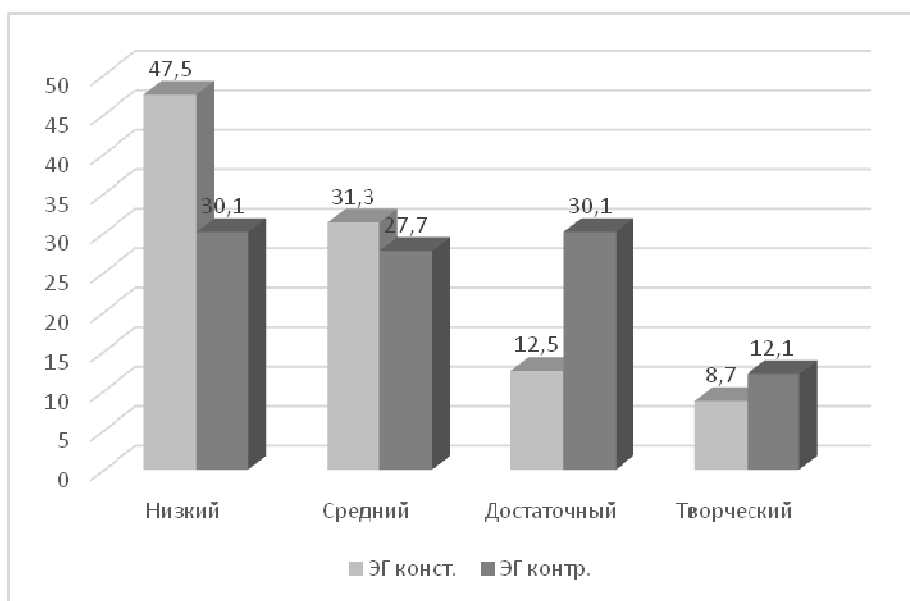


Рисунок 1. Сравнительный результат сформированности межкультурного взаимодействия будущих педагогов

Динамика изменения представлений о возможности применения знаний, полученных в процессе межкультурного взаимодействия, позитивная, однако, в контрольной группе эта динамика слабая (увеличение на сомневаемомся показателе «скорее да»), а в экспериментальной – резкое изменение на позитивном уровне (показатель «да»), и, как следствие, уверенность в применении знаний, полученных в процессе межкультурного взаимодействия.

В экспериментальной группе в зоне «неуверенности» (скорее нет, скорее да) спад и подъем в зоне уверенности применения знаний (да), а в контрольной наоборот. Эксперимент благотворно повлиял на возможность применения знаний, полученных в процессе межкультурной коммуникации.

Результаты исходной и итоговой диагностики показателей критериев сформированности опыта межкультурному взаимодействию позволяют судить о положительной динамике в повышении уровней сформированности подготовки будущих педагогов к межкультурному взаимодействию в экспериментальной группе.

Статистический анализ и обработка полученных результатов показали, что применение разработанных рекомендаций и внедрение описанных организационно-педагогических условий позволяет повысить успешность подготовки будущих педагогов к межкультурному взаимодействию в профессиональной деятельности.

Выводы. Результаты проведенного исследования, посвященного формированию межкультурного взаимодействия у будущих педагогов в профессиональной деятельности на основе разработанной

педагогической технологии, совокупностью организационно-педагогических условий подготовки будущих педагогов к межкультурному взаимодействию в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Белова Л.А. Подготовка будущих учителей к межкультурному профессиональному взаимодействию с использованием технологии *clil* / Л.А. Белова, М.Г. Заседателева, Е.Б. Быстрой, Т.В. Штыкова // Вестник ЮУрГГПУ. 2018. №4. – С. 9-18.
2. Деревянченко Е.А. Совокупность условий подготовки педагогов-исследователей к межкультурному взаимодействию // Вестник СИБИТа. 2018. №2 (26). – С. 116-121.
3. Дулинец, Т.Г. Межкультурная компетенция как действенный фактор профессионального самоопределения будущих педагогов / Т.Г. Дулинец, М.С. Фирскина, Д.И. Хвощевская. // Молодой ученый. – 2017. – № 4 (138). – С. 363-365.
4. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Деловая книга, 2012. – 248 с.
5. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценности культуры и развитие общества. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. 527 с.
6. Супрунова Л.Л. Поликультурное образование / Л.Л. Супрунова, Ю.С. Свиридченко. М.: Academia, 2013. 240 с.

Педагогика

УДК 37.013.46

аспирант 3 года обучения, соискатель ученой степени

кандидата педагогических наук Бахинская Ирина Анатольевна

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Московской области «Орехово-Зуевский железнодорожный техникум имени В.И. Бондаренко» (г. Орехово-Зуево)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Основное внимание в раннем изучении иностранного языка в Европе уделяется развитию устных навыков. В классе речь обычно носит репродуктивный и подражательный характер, а деятельность направлена на получение точного результата. Возможности для студентов неязыковых специальностей экспериментировать с языком и продуктивно использовать его вне фиксированных диалогов очень редки. Однако для развития беглости речи и базовых речевых компетенций требуется нечто большее, чем просто создание заученных фрагментов языка. Для того чтобы продвинуться в овладении изучаемым языком и стать по-настоящему коммуникабельными, учащиеся также должны уметь использовать язык спонтанно и творчески. В данной статье предлагается подход к творческой речевой деятельности. В ней рассматриваются коммуникативные задачи и импровизационная деятельность в связи с их потенциалом инициировать использование языка, выходящего за рамки формул воспроизведения. Всё это развивает модель творческого говорения, которая иллюстрирует, то, как можно поддержать студентов в постепенном развитии навыков для более самостоятельного использования языка.

Ключевые слова: речевая деятельность, неязыковые специальности, коммуникабельные задачи, развитие навыков.

Annotation. The focus of early foreign language learning in Europe is on developing oral skills. In the classroom, speech is usually reproductive and imitative, and activities are aimed at getting accurate results. Opportunities for young learners to experiment with language and use it productively outside of fixed dialogues are very rare. However, developing fluency and basic speech skills requires more than just creating memorized fragments of the language. Students must also be able to use the language spontaneously and creatively in order to advance their language skills and become truly sociable. This article offers an approach to creative speech activity. It examines communication tasks and improvisational activities in relation to their potential to initiate the use of language that goes beyond reproduction formulas. All of this develops a model of creative speaking that illustrates how young learners can be supported to gradually develop skills for more independent use of the language.

Keywords: speech activity, non-linguistic specialties, communicative tasks, skills development.

Введение. Во всей Европе основной целью обучения иностранному языку, начиная с начальной школы, является развитие коммуникативной компетенции с акцентом на устные навыки аудирования и говорения. На занятиях следует оказывать поддержку молодым учащимся в разработке репертуара лексики и фиксированных выражений, которые будут использоваться в ролевых играх и тематических ситуациях и послужат основой для дальнейшего обучения и использования языка. Особенно в начале, речь в этом контексте обычно репродуктивна и подражательна, поэтому нужно давать возможность студентам неязыковых специальностей практиковать языковые образцы и овладевать основными коммуникативными ситуациями, такими как, например, представление себя с помощью простых заученных наизусть фраз. Эта цель также отражена в учебниках английского языка, в которых большинство речевых действий направлено на получение управляемого точного результата (например, К. Бэккер, Г. Гернгросс и Х. Пухта, 2013). Такая деятельность может принимать форму диалога, например, в ходе которого учащимся предлагаются вопросы и ответы, которые они могут модифицировать, вставляя различные лексические материалы в открытые места в данных структурах предложений. Эти виды деятельности могут быть очень мотивирующими, поскольку они позволяют учащимся со слабым уровнем языка активно участвовать в уроке и успешно взаимодействовать на изучаемом языке на ранней стадии процесса обучения.

Хотя общепризнано, что взаимодействие на изучаемом языке может облегчить процесс усвоения материала [Maskey, Kanganas and Oliver, с. 288], возможности для студентов творчески экспериментировать с языком очень редки. Это также подтверждается Митчеллом Р. и Дж.Ли, которые сравнили изучение культур в британских и корейских классах раннего иностранного языка. Они пришли к выводу, что взаимодействие учащихся в обоих контекстах ограничивалось использованием готовых выражений и что творчество

включало либо «выбор готовых выражений из уже отработанного материала», либо «устное заполнение пробелов» (вставка собственного лексического выбора в готовый грамматический шаблон) [4, с. 55].

Как следствие, шансы молодых людей создать и проверить гипотезы и получить первое представление о системе изучаемого языка часто ограничены. Исследования по развитию речевых навыков неязыковых групп показывают, что целевое языковое производство учащихся часто ограничивается использованием формульных последовательностей. В обширном исследовании немецких учащихся школы, изучающих английский язык, Энгель Г. и Грут-Вилькен В. обнаружили, что после 2 лет обучения школьники могли использовать готовые выражения в разговорном взаимодействии, но часто испытывали трудности в построении собственных предложений [2, с. 63]. В лонгитюдном исследовании, изучавшем устную речь молодых немецких учащихся английского языка в школе, Ленцинг А. приходит к аналогичным выводам. Здесь речевая продукция детей также характеризовалась использованием отдельных слов и формульных последовательностей [3, с. 93]. Однако в своем исследовании Ленцинг А. также смогла показать, что медленное, но постепенное развитие в сторону менее шаблонной речи и более продуктивных высказываний имело место после двух лет обучения [3, с. 362]. Ссылаясь на аналогичные выводы в своем обзоре исследований раннего изучения иностранного языка в Европе, Эделенбос П., Джонстоун Р. и Кубанек А. подчеркивают «ценность помощи детям в продвижении за пределы готовых высказываний» [1, с. 9].

Поскольку развитие беглости и базовых речевых компетенций требует большего, чем просто запоминание фрагментов языка. Учащиеся нуждаются в возможности спонтанно использовать язык в реальных условиях работы, чтобы прогрессировать в овладении целевым языком и стать по-настоящему коммуникативно компетентными. Творческое использование целевого языка может быть важным мотивационным фактором для студентов. Чтобы сохранить радость, энтузиазм и амбиции учеников живыми, важно предоставить им больше возможностей для открытия и эксперимента с языком и уделять больше внимания творческому и продуктивному процессам обучения. Поэтому ключевой вопрос заключается в том, как можно интегрировать такие возможности в уроки для студентов неязыковых групп. Здесь использование более открытой коммуникативной деятельности представляется перспективным подходом. Соответствующие виды деятельности могут включать коммуникативные задачи и импровизационные действия, поскольку они могут инициировать использование языка, выходящее за рамки формул и воспроизведения.

Изложение основного материала статьи. В данной статье мы стремимся внести свой вклад в понимание коммуникативной компетентности в классе студентов колледжа, введя исследовательскую модель творческого говорения при помощи заданий с использованием импровизации. Были разработаны и опробованы открытые импровизационные мероприятия на основе специальных плакатов со студентами Орехово-Зуевского железнодорожного техникума имени В.И. Бондаренко, изучающих английский язык после 1 года обучения. Для осуществления импровизационной деятельности учащиеся формировали группы, а затем выбирали сцену из тематического плаката, изображающего различные сцены в повседневных ситуациях. В качестве первого шага студенты использовали сцену в качестве стимула и инсценировали ее как стоп-кадр. Затем они спонтанно разработали и импровизировали диалог, соответствующий их сцене, в течение 5 минут. Наконец, студенты добровольно представили свои сцены группе и сделали видеозапись с помощью камеры. Учитель сохранил записи, чтобы иметь возможность дать индивидуальную обратную связь. Учащиеся могли поместить копии сцен в качестве образцов работы в досье своего портфолио, что давало им возможность документировать свой прогресс в разговорной речи.

Результаты наблюдений в классе не могут быть обобщены вне конкретного контекста, и выводы, сделанные здесь, следует рассматривать как довольно предварительные. Однако, собранные нами данные показывают ряд интересных результатов, которые необходимо будет проверить в ходе дальнейших исследований. 5-минутный лимит времени, по-видимому, побуждает учащихся сосредоточиться на задании и говорить спонтанно, тем самым способствуя их спонтанности, как это было предложено Стинсон М. и Уинстоном Дж. [8, с. 499]. Студенты неязыковых групп, по-видимому, переносят свои компетенции от драматизации в игровых ситуациях на свой родной язык и способны общаться невербально, как описано Зафейриаду Н. [10, с. 6]. Наблюдаемые студенты неязыковых групп общаются с ограниченным языком, часто говорят односложными предложениями и часто используют звукоподражание, а также жесты и мимику для передачи смысла. Более продвинутые студенты, по-видимому, используют свой индивидуальный языковой репертуар заученных фрагментов языка или экспериментируют с новым языком, творчески комбинируя и используя фрагменты, выученные в другом контексте, или придумывая новые слова, путем разумного угадывания или путем прямого переноса с их родного языка.

Более продвинутые ученики не полагаются на использование мимики, жестов, вариативности голоса и звукоподражания, чтобы взаимодействовать так, как это делают начинающие. По мере того как студенты становятся более опытными в 5-минутной импровизации, они, кажется, приобретают больше уверенности и повышают свою креативность. В приведенной ниже стенограмме приводится пример языка, изучаемого студентами-первокурсниками. Они разыгрывают сцену, изображенную на плакате выше, в которой семья готовится к пикнику:

- C1 (grandmother)Let's have a picnic!
- C2 (boy shooting ball)Shoot!
- C3 (grandfather) Ahhhh! I'm a super *goal-man!
- C4 (girl in red shirt) Ahhh.
- C5 (mother)No. I don't like it. *No play here!

Перевод:

- C1 (бабушка) давай устроим пикник!
- C2 (мальчик стреляет мячом)стреляй!
- C3 (дедушка) Ааааа! Я Супер * Гол-человек
- C4 (девушка в красной рубашке) аххх.
- C5 (мать)нет. Мне это не нравится. * Не играй здесь.

Стенограмма показывает, что учащиеся используют заученные куски языка, такие как: «Давайте устроим пикник» и «мне это не нравится», новые словосочетания, такие как «goal-man» вместо «goalkeeper» и

звукоподражания, как «Ahhh», но также начинают экспериментировать с языком: «No play here» вместо «Don't play here».

Наблюдения в классе показывают, что импровизационная деятельность имеет общие черты с коммуникативными задачами. В импровизационной деятельности, как и в задачах, учащиеся должны сосредоточиться на значении; они передают информацию, используя свой индивидуальный языковой репертуар, и работают над четко определенным результатом, спонтанно взаимодействуя со сверстниками. В импровизациях у учащихся есть выбор, что и как сказать. Таким образом, начиная с начального уровня, учащимся предоставляются возможности как для творческого, так и для продуктивного использования языка и управления разговорами. Наблюдения в классе также, по-видимому, подтверждают выводы Сагламел Х. и Койаглу М. относительно уровня тревожности, что драматическая деятельность может оказывать положительное влияние на уровень тревожности изучающего иностранный язык [7, с. 400].

Что касается уверенности, то драматическая деятельность рассматривается как средство снижения стресса студентов: «Взяв на себя роль, молодые люди могут уйти от своей повседневной идентичности и потерять свои запреты. Это полезно для тех, кто стесняется говорить по-английски или не любит участвовать в групповой деятельности» [6, с. 7].

Кроме того Торнбери С. подчеркивает, что реальные жизненные ситуации могут быть смоделированы с помощью импровизаций и более широкого спектра регистров, «практикуемых, чем обычно, в разговоре в классе, как, например, в ситуациях, связанных с взаимодействием с совершенно незнакомыми людьми [9, с. 96].

Постановка себя в воображаемую ситуацию и говорение, притворяясь кем-то другим, как это требуется в импровизациях, также, по-видимому, снижает общие запреты на разговор. Конечно, выбранные виды деятельности всегда должны быть адаптированы к индивидуальным потребностям и способностям учащихся. Поскольку наблюдения не выявили никакого использования стратегий восстановления в импровизационной деятельности, необходимо собрать и проанализировать больше данных, чтобы изучить их потенциал для самоконтроля.

Выводы. Начальный уровень обучения английскому языку предлагает различные возможности для студентов неязыковых групп творчески и продуктивно работать с целевым языком. Для того чтобы использовать природный потенциал учащихся для развития коммуникативной компетенции, при разработке учебников и учебных программ следует также учитывать создание возможностей для исследовательского и самостоятельного использования языка. Представленный здесь подход к творческой речевой деятельности иллюстрирует, как можно подготовить и поощрять путь к большей автономии в использовании языка и как можно систематически направлять студентов от стадий репродуктивного использования языка к творческой и продуктивной речи. Имеющиеся исследования показывают, что задания и импровизационные действия не слишком сложны для освоения языка неязыковыми группами, как это часто предполагается, но имеют большой потенциал для развития их коммуникативной компетентности с самого начала.

Литература:

1. Edelenbos Peter, Richard Johnstone, Angelika Kubanek. The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners, languages for the children of Europe: Published research, good practice and main principles, 2006. 134 p.
2. Engel Gaby, Groot Wilken, Bernd. English in primary schools in North Rhine-Westphalia (NRW). Cidree report – English in primary education in the Netherlands, North-Rhine Westphalia (NRW) and Norway, 2007. 35 p.
3. Lenzing Anke. Exploring regularities and dynamic systems in L2 development // Language Learning. – 2015. № 65(1). – 89-122 p.
4. Mackey Alison, Kanganas Alec Peter, Rhonda Oliver. Task familiarity and interactional feedback in child ESL classrooms // Tesol Quarterly. – 2007. № 41(2). – 285-312 p.
5. Mitchell Rosamond, Jenny Hye-Won Lee. Sameness and difference in classroom learning cultures: interpretations of communicative pedagogy in the UK and Korea // Language Teaching Research. – 2003. № 7 (1). – 35-63 p.
6. Phillips Sarah. Drama with children. Oxford: Oxford University Press, 1999. 160 p.
7. Sağlamel Hasan, Kayaoğlu Mustafa N. Creative drama: a possible way to alleviate foreign language anxiety // RELC Journal. – 2013. № 44(3). – 377-394 p.
8. Stinson Madonna, Winston Joe. Drama education and second language learning: a growing field of practice and research. Research in Drama Education. // Journal of Applied Theatre and Performance. – 2011. – № 16(4). – 479-488 p.
9. Thornbury Scott. How to teach speaking. Harlow: Pearson Education Limited, 2005. – 160 p.
10. Zafeiriadou Nelly. Drama in language teaching: a challenge for creative development // ISSUES. – 2009. № 23. 4-9 p.
11. Афанасьев В.В., Афанасьев И. В., Куницына С.М. Конвергентный подход как стратегический ресурс и методологическая основа образовательной политики московского региона // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 24-27.
12. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская: Учеб. Пособие для студентов высш. учеб. заведений. - М.: Изд. Центр — Академия, 2002.
13. . Егоров О. Коммуникативная функция учебного занятия. [Текст] // О. Егоров. Учитель - 2001 - №1 - С. 52-54
14. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителей и студентов пед. вузов / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина - 3-е изд. - М.: Просвещение, 2000. – 232 с.
15. . Киреева, Т.В. Совершенствование и контроль разговорных навыков на уроках английского языка. // Т.В. Киреева, English. - 2011 - №33. - С. 12-18.
16. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. / Е.Н. Соловова - М.: Просвещение, 2012 – 232 с.

УДК 371

кандидат политических наук, доцент кафедры
 философии и социальных наук **Бекиров Сервер Нариманович**
 Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
 Федерального государственного автономного образовательного
 учреждения высшего образования
 «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЪЕКТ ПОЛИТОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению специфики государственной политики в области высшего профессионального образования как важнейшего объекта политологического анализа. Определяются ключевые проблемные аспекты и противоречия, существующие в содержательной части государственной образовательной политики, предложены варианты их решения и предотвращения. Рассматривается специфика научно-политологической деятельности в этом ключе.

Ключевые слова: государственная образовательная политика, политика в области высшего образования, высшее профессиональное образование, современная педагогическая наука, политологический анализ, научно-политологическое исследование.

Annotation. The article is devoted to the consideration of the specifics of state policy in the field of higher professional education as the most important object of political science analysis. The key problematic aspects and contradictions that exist in the content of the state educational policy are determined, options for their solution and prevention are proposed. The specificity of scientific and political science activity is considered in this vein.

Keywords: state educational policy, policy in the field of higher education, higher professional education, modern pedagogical science, political science analysis, scientific and political science research.

Введение. Современное государство стремится к оптимизации различных социокультурных процессов и институтов. Это стабильное и закономерное явление, встречающееся во всех цивилизованных и развивающихся странах. Высшее профессиональное образование становится на сегодняшний день ключевым источником высокопрофессиональных, мобильных, способных к творчеству и самостоятельной деятельности кадров, специалистов в различных областях человеческой деятельности, стремительно развивающихся личностей. Общество нуждается в стабильном развитии, а государство – в здоровом гражданском обществе, таким образом, возникает тесная взаимосвязь, обуславливающая возникновение необходимости в области регуляции государственной политики высшего профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Регулирование основных образовательных тенденций и перспектив – важнейшая часть государственной политики в области высшего профессионального образования, поскольку именно от них зависит качество и степень вовлеченности обучающихся в процесс получения профессиональной компетенции и личностного развития. Важно понимать, что государство стремится не просто обогатиться здоровыми, активными, ответственными людьми, но и представить собственную систему образования на международном рынке образовательных услуг, что позволит актуализировать собственную образовательную сферу и привлечь к ней зарубежных специалистов, студентов, педагогов. Это значительно расширит образовательный потенциал страны и образовательные габариты, относительно подготовки высококвалифицированных кадров.

Кроме того, сегодня существует объективная потребность, развивающаяся в социуме, в формировании и внедрении эффективной государственной политики в области высшего профессионального образования, поскольку именно она может и способна наиболее правомерно и нормативно обоснованно рассматриваться с точки зрения закономерности модернизации инновационного развития. Именно учёта такой политики определяет и опосредуют значение осуществления такой нормативной регуляции, которая может адекватно и своевременно учитывать и потребности социума в подготовке профессиональных кадров нового порядка, и реальные, существующие в действительности социально-политические, организационно правовые, экономические и социальные предпосылки к интеграции отечественного образования в обширное и глобальное международное пространство, о чем речь велась ранее.

Таким образом, государственная политика становится важнейшим элементом развития и модернизации образовательного пространства, в то время как образовательное пространство становится ключевым феноменом, способным вывести государственную систему высшего профессионального образования на международный уровень, в связи с чем формируются тесная взаимосвязь государственных и образовательных элементов с социальной общностью [4].

На сегодняшний день, как отмечают некоторые исследователи, развитие отечественной системы высшего профессионального образования характеризуется различными положительными и негативными аспектами. К ним можно отнести:

- разрушение традиционной системы образования, причём разрушение это может рассматриваться как положительно, так и с негативной точки зрения, поскольку разрушаются не только устаревшие и архаичные постулаты, необходимые для формирования профессионалов и высококвалифицированного кадров, но и достаточно позитивные традиции, способные значительно помочь в данном процессе;

- формирование принципиально новых мировоззренческих конструктов, новых установок и сценариев развития социума, при этом они могут носить также как положительный, так и отрицательный характер, в зависимости от сферы, с которой произошло влияние;

- развитие инновационных технологий, затрагивающих все социальные сферы деятельности человека, все социальные институты, развивающиеся на основе государства, которые позволяют с одной стороны развивать производственные мощности, а с другой – ущемляет традиционно сложившиеся виды деятельности, вытеснять существующие профессии, заменять их на профессии-однодневки, что отрицательно сказывается на социально-экономическом состоянии государства.

По нашему мнению, на сегодняшний день очевидным становится возникающая необходимость преодоления определённых деструктивных аспектов и формирования, расширение и увеличение

конструктивных, ценностных явлений. При этом необходимо не просто адаптироваться к быстро меняющемуся миру и его тенденциям, но и критически анализировать все происходящие в нём изменения, учитывать социальные условия и экономические риски, воспринимать их с точки зрения неоднозначности, понимать, что сущность таких изменений может нести в себе как конструктивные, так и деструктивные явления. В связи с этим современным педагогам необходимо понимать сущность классического процесса профессиональной подготовки в учебном заведении, которая должна сводиться к:

- приобщению студентов к теоретическому базису соответствующей их специальности науки, привитие им чувства ответственности за сохранение теоретического наследия;
- развития у них фундаментальной системы знаний, необходимой для многогранного критического анализа окружающей действительности и процессов, происходящих в ней;
- формирование у них системы прикладных умений и навыков профессионального характера, которые ложатся в основу профессиональной культуры и составляют ключевой аспект профессионализма;
- становление самостоятельности у подрастающего поколения, воспитание чувства долга и ответственности перед социумом и государством, формирование гражданской ответственности и социальной активности [1; 7].

В связи с существованием определённых противоречий, которые с каждым годом все более обостряются и приобретают более агрессивный характер, необходимо понимать, что существует ряд недостатков и недочётов в разработке и непосредственной реализации государственной политики в области высшего профессионального образования. Именно эти противоречия и негативные аспекты составляют основу политологического анализа, проводящегося в современном педагогическом пространстве достаточно длительный период.

К таким недостаткам, актуализирующим настоящую тему, следует отнести:

- полное или частичное отсутствие государственного заказа на подготовку кадров определённого характера, причём такой заказ должен быть сформирован и научно обоснован с точки зрения реальных нужд общества и государства в специалистах того или иного направления;
- недостаточная ориентированность образовательной деятельности высших профессиональных заведений по подготовке многопрофильных специалистов на социально-экономической практике рыночных отношений;
- недостаток в высших учебных профессиональных заведениях инновационных технологий, материально-технического оснащения, обильных инновационных моделей, различных инновационных алгоритмов, технологий и методик подготовки актуальных современному времени кадров, которые могут быть востребованными в различных системах труда.

Все вышеуказанные недостатки современной государственной политики в области высшего профессионального образования значительно усугубляют положение образовательной деятельности в современном мире. Это положение и так достаточно шатко в связи с тем, что актуальность высшего образования находится под большим сомнением. Социальные процессы сложились таким образом, что большинство молодых людей на сегодняшний день убеждены в том, что они не нуждаются в фундаментальном образовании, поскольку оно носит в основном теоретический характер и не представляет практической значимости. Это формирует ряд проблем относительно актуальности определённых специальностей, которым обучают в университетах [6].

На сегодняшний день достаточно важно понимать, что молодые люди стремятся оптимизировать свою деятельность и профессионально развиваться, начиная с юного возраста. Они ориентируются на лидеров мнений, блогеров, общественных деятелей, которые своим примером показывают, что наличие высшего профессионального образования – условность. Однако ими не упоминается, что данная условность позволяет молодым людям развиваться профессионально по чётко намеченному маршруту, стабильно и всецело, формируя для них особое поле, необходимое для многопрофильного труда. Именно фундаментальность порождает многопрофильность, которая так ценится на сегодняшний день. Однако это подвергается сомнениям многими вышеуказанными социальными элементами, за счет чего государственная политика в области высшего профессионального образования приобретает негативный характер, поскольку не учитывает эти аспекты.

Государственная политика должна опираться на то, что сегодня существует множество новых профессий, требующих от специалистов узкой направленности и чёткого знания в конкретной области, деятельности. Если в традиционной сложившейся системе образования специалист-филолог мог осуществлять свою деятельность по различным направлениям, охватывать все возможные лингвистические поля, существующие на сегодняшний день, то современный копирайтер, прошедший краткие курсы и не получивший фундаментального университетского образования, ориентируется на определённую область деятельности, работает исключительно с переработкой текстов, созданием шаблонных информационных блоков. Это характеризует современное состояние образования и рынка труда в целом, именно на это необходимо ориентироваться при введении новой государственной политики в области высшего профессионального образования, поскольку это следует учитывать и оказывать на такое положение дел значительное влияние со стороны власти.

При этом возникает необходимость в политическом осознании вышеуказанных проблем, которые должны получить широкое распространение в рамках научных работ. На сегодняшний день все описанные ранее противоречия, недостатки и проблемные вопросы, сопутствующие современной отечественной системе высшего профессионального образования, определяют актуальность и приоритетность определённых фундаментальных научных исследований в области политологического анализа, проводящегося в рамках оценки механизмов, закономерностей, отдельных аспектов в области реализации государственной образовательной политики. Такие исследования могут послужить важным фундаментом для разработки наиболее перспективных ключевых моделей такой политики [2].

Став объектом политологического анализа, государственная политика в области высшего профессионального образования должна была получить значительное развитие. Этого не произошло, поскольку теоретического и эмпирического освоения этой темы в отечественных политологических исследованиях не было, в соответствии с чем можно говорить о недостаточной разработанности описываемой нами темы. Особенно проблемным вопросом остается анализ политического управления образовательной системой профессиональной подготовки, а также инновационного развития такой системы,

политики развития конкурентоспособности вузов. С точки зрения государственной политики необходимо ввести определённый нормативный перечень документов или актов, регламентирующих ту или иную сферу деятельности высшего профессионального учреждения, ориентированного на подготовку высококвалифицированных кадров, способных в дальнейшем пополнить ряды политологической и образовательной элиты. Именно поэтому, по нашему мнению, эти вопросы становятся актуальными и насущными на сегодняшний день, однако не получают должного развития в политологической литературе, не подвергались политологическому анализу.

Конечно, нельзя говорить о том, что таких работ в принципе не существует, поскольку это не соответствует действительности. Несмотря на то, что отечественные научные деятели не дали целостного представления относительно проблем разработки осуществления государственной политики в области высшего профессионального образования будущих специалистов, она является объектом политологического анализа и должна оставаться в этом виде, преобразовываясь лишь для дальнейших исследований [3].

Говоря о научной составляющей анализа этого объекта, важно упомянуть, что на сегодняшний день существует ряд научно-обоснованных проблем, связанных с политологическим анализом относительно государственной политики в области высшего профессионального образования. По нашему мнению, важно очертить эти проблемы, что необходимо для обращения внимания научного сообщества на них и приложение определённых усилий для их решения. Итак, ключевыми проблемами, существующими в области научного исследования государственной политики в области высшего профессионального образования как объекта политологического анализа, являются:

- отсутствие важнейших обобщающих научно-политологических работ, посвященных системному и всецелому анализу существующих в данной области закономерностей и приоритетных направлений;
- отсутствие ключевых научно-политологических работ в области путей реализации важнейших приоритетных направлений в области государственной образовательной политики;
- а отсутствие аналитических научных работ относительно анализа и рассмотрение главных факторов, инструментов и механизмов развития конкурентоспособности заведений высшего профессионального образования как внутри государства, так и за рубежом, в международном поле;
- недостаточное освоение и научное описание темы востребованности модернизации образовательной деятельности и области высшего профессионального образования в целом;
- недостаточное научное описание и рассмотрение темы образовательных технологий, нововведений и материально-технической базы, необходимых для развития и модернизации системы образования.

По нашему мнению, выше описанные проблемы, существующие в научном мире, ориентированные на предостережение образовательного кризиса в стране и мире, должны стать основой не только научных исследований, но и основой политологического анализа государственной политики в области высшего профессионального образования, поскольку они являют собой важные тенденционные проявления, необходимые для модернизации образования и преобразования социально-экономической сферы государства.

Именно поэтому сегодня наблюдается ориентированность образования на достижение высокой конкурентоспособности вузов, становление её ключевым направлением государственной политики в сфере высшего профессионального образования. Развитие конкурентоспособности позволит государству обратить внимание на увядающие и, наоборот, расцветающие образовательные направления и маршруты, ключевые специальности, необходимые государству больше всего, на наиболее приоритетные аспекты развития образовательной системы.

Выводы. Исходя из всего вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что проведение политологического анализа в области государственной политики высшего профессионального образования на сегодняшний день является важным аспектом анализа и рассмотрения опыта государственной политики в рассматриваемой нами сфере, а также сопоставление определённых факторов глобализации и модернизации. Такие анализы необходимы для раскрытия потенциала образовательных учреждений, формирование новых государственных маршрутов относительно становления высшего профессионального образования, а также для выявления противоречий и закономерностей, существующих в рассматриваемой нами области. Обратив внимание на выше описанные проблемы, существующие как в социально-экономическом, так и в научно-политологическом аспектах данной темы, со стороны государственного аппарата может быть произведено максимальное влияние на область высшего профессионального образования.

Литература:

1. Адаменко, М.А. Повышение конкурентоспособности вуза с использованием системы управления знаниями: дисс. канд. эконом. наук / М.А. Адаменко. – М., 2006. – 159 с.
2. Батышев, С.Я. Реформа профессиональной школы: опыт, поиск, задачи, пути реализации / С.Я. Батышев. – М.: Знание, 1987. – 184 с.
3. Болотин, И.С. Гуманитарные компетенции в подготовке специалистов / И.С. Болотин // Опыт и проблемы преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин в вузах: материалы 7 Межвузовской научно-практической конференции. – М.: МАТИ, 2006. – С. 6-12.
4. Колесов, В.П. Возможности и преимущества двухступенчатого высшего образования / В.П. Колесов // Вестн. МГУ. – Сер. 6. Экономика. – 2006. – № 1. – С. 3-14.
5. Кураков, А.Л. Прогнозирование и планирование развития профессионального образования в республиках субъектах Российской Федерации: дис. канд. экон. наук / А.Л. Кураков. – СПб. 2005. – 145 с.
6. Курьлев, А.П. Непрерывное открытое профессиональное образование для инновационной экономики / А.П. Курьлев // Высш. образование в России. – 2008. – № 6. – С. 16-21.
7. Лазарев, В.С. Системное развитие школы / В.С. Лазарев. – М.: Российское педагогическое агентство, 2006. – 304 с.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Бекирова Эльмира Шевкетовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНИКИ ИСТОРИИ КАК ПРОЕКТ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В настоящей статье рассказывается о специфике взаимодействия традиционного школьного образования с учебниками по истории, которые выступают одновременно в двух существенных аспектах: в виде проекта учебного процесса и в качестве ключевого средства обучения детей. Особый акцент делается на исследовании структуры таких учебников, выделяются специфические характеристики текстового и визуального сегментов школьного учебника истории.

Ключевые слова: школьный учебник, учебник истории, учебник как проект учебного процесса, учебник как средство обучения, специфика учебной литературы, учебные издания, историческая учебная литература.

Annotation. This article describes the specifics of the interaction of traditional school education with history textbooks, which appear simultaneously in two essential aspects: as a project of the educational process and as a key tool teaching children. Particular emphasis is placed on the study of the structure of such textbooks, the specific characteristics of the text and visual segments of the school history textbook are highlighted.

Keywords: school textbook, history textbook, textbook as a project of the educational process, textbook as a means of teaching, specificity of educational literature, educational publications, historical educational literature.

Введение. История – важнейшая дисциплина, необходимая для освоения опыта предшественников и систематизации накапливаемого опыта в соответствии с сформированными ранее системами и единицами взаимодействия прошлого с настоящим. Без исторической науки, её изучения, активного описания и взаимодействия с ней невозможно построение новых концепций взаимодействия людей в рамках социокультурного пространства, становления культуры и искусства, развития образования и производства. Именно посредством привлечения исторических документов, источников и архивов возможно проследить путь государства, его идеологические, политические и экономические изменения, а также социальную, профессиональную и социокультурную-деформацию.

Обучение истории происходит на всех этапах подготовки человека к осуществлению профессиональной деятельности. Сначала это происходит в детском саду, когда воспитатель читает детям национальные сказки и знакомит их с устным фольклором, показывает примитивные изображения. Далее в более старшем школьном возрасте дети обращаются к учебникам по обществознанию, познанию окружающего мира и родного края. В более старших классах уже применяются учебники по истории, справочники, энциклопедии. Именно они представляют особый интерес как важнейшие источники научного знания, ориентированного на донесение исторической истины до молодого поколения.

В целом процесс обучения истории достаточно многогранен, за счет чего в ходе уроков по истории применяются различные материальные средства обучения, активно влияющие на сознание подрастающего поколения. Ключевым, конечно, остается учебник, поскольку представляет собой наиболее доступный и свойственной школьному образованию формат передачи информации.

Изложение основного материала статьи. Учебная литература обладает достаточно большим спектром специфических характеристик, поскольку содержит в себе знания научного порядка, но адаптированного для понимания обучающимися, не углубленного не в тему, при этом учебник нельзя назвать научно-популярным изданием в полном его понимании, поскольку информация носит научный, а не развлекательный характер. Это необходимо учитывать при разработке плана проведения учебных занятий и вне учебных мероприятий по истории с привлечением учебной литературы и конкретных учебников по истории.

В отличие от иных существующих материальных средств обучения истории именно учебник обладает четко структурированной системой фундаментальных теоретических знаний по определённому курсу, что позволяет определять объем, глубину и логику раскрытия исторического материала. Как и любой другой учебник, учебник истории обладает различными системами передачи информации, в том числе текстовым сегментом, иллюстративным, который включает иллюстрации, таблицы, документы, графики, диаграммы, а также в отдельный блок вынесенные задания, вопросы, учебные рекомендации и советы [6]. Именно поэтому справедливо говорить о четкой рубрикации такого учебного издания, способного предоставить ученику объемную и объективную информацию, представить несколько взглядов на то или иное политическое, историческое и культурное событие, что приводит к развитию и расширению мировоззренческого потенциала ученика.

История, являясь специфической областью человеческого знания, обладает достаточно сложной структурой и нуждается в регулярной систематизации. В связи с этим более удобного и совершенного вида представления исторической информации школьникам, кроме как учебник, не существует. Поэтому, ему уделяется крайне значительное внимание со стороны педагогов и управленцев в сфере образования.

Такой учебник выполняет множество важнейших функций, которые базируются на некоторых теоретических положениях. С одной стороны, учебник является важнейшим систематизированным источником исторических знаний, проверенных и апробированных авторитетными исследователями, подаваемых посредством четко структурированной и систематизированной системы. Исходя из этого справедливо говорить о том, что перед педагогом стоит задача не просто передать исторические знания, но и научить учеников осуществлять взаимодействие с учебником истории, выполнять поисковые, навигационные, познавательные и иные действия относительно поиска, взаимодействия и апробации информации, полученные из какого-либо источника. В целом работе с источниками в исторической науке уделяется достаточно большое внимание, что следует учитывать при организации и управления образовательным процессом в школе.

Дети должны уметь не просто осуществлять поиск необходимой им информации, но и усвоить ключевые принципы такого поиска, ориентироваться в иных изданиях, иной учебной и справочной литературе, в соответствии с чем у них вырабатывается навык поисково-познавательной активности и взаимодействия с учебным материалом [3].

С другой стороны, учебник истории относится к системе средств обучения по конкретной дисциплине, в соответствии с которой он является ядром обучения истории, которое объединяет множество элементов: книги, предназначенные для чтения, хрестоматии, различные средства визуальной наглядности, текстово-иллюстративные сегменты, фрагменты исторических документов и иные. Все указанные виды материальной передачи знаний всегда базируется на учебнике как первоисточнике.

Таким образом, учебник истории выступает в роли учебного проекта, объединяющего в своем составе различные элементы исторического освоения науки, окружающие действительность и изменения, происходящие в социуме и мире на протяжении определённого количества времени. Учебник истории представляет в первую очередь интерес, как важнейшие книга, являющая собой пример правильной и комплексной систематизации [1].

Здесь важно отметить, что на сегодняшний день система школьного образования претерпевает значительные изменения и модернизируется. В связи с этим возникают различные трактовки и понимание относительно правильности организации исторического материала в учебнике истории. В связи с этим материальная форма учебников претерпевает значительные изменения:

- они наполняются обширным текстовым материалом, чётко структурированным и подверженным рубрикации в соответствии с ключевыми учебными требованиями;
- вводятся цветные иллюстрации, QR-коды, штрих коды, которые позволяют ученикам при помощи гаджетов, навести видеокамеру на данные элементы, перейти на сайт, проверенный и апробированный министерством науки;
- значительно совершенствуется методологическо-методический аппарат задания, также вносятся коррективы в оформление, как художественные, так и технические;
- они значительно обогащаются архивными документами, рассекреченными данными, какими-либо историческими материалами, которые несут определённую историческую ценность.

Если рассматривать учебник истории как средство обучения, то следует отметить, что он оказывает активное влияние на различные сферы образовательной и воспитательной деятельности ученика. В ходе урока учитель диктует правила взаимодействия с учебником, регулирует их выполнение, стимулирует детей к освоению такой учебной литературы. Однако существуют и определённые правила для самостоятельной работы ученика с учебником истории [2].

Дело в том, что учебник сам по себе не несёт той познавательной функции, которая вырабатывается у детей в ходе самостоятельной деятельности. Для наиболее чёткого и полноценного усвоения школьниками изученного исторического материала на уроке, необходимо определить задачи и цели учащихся, которые необходимо достичь в ходе самостоятельной работы с текстовым и иллюстративным рядом учебника. Эти задачи различаются в зависимости от уровня образования ребёнка, класса, в котором он учится, наполненности программы, общего уровня успеваемости в группе.

Обычно учебники истории содержат задания, соответствующие тексту учебника, которые имеют несколько разновидностей. Во-первых, существуют вопросы, которые требуют от учеников конкретного ответа, открывающегося в тексте учебника. Таким образом, у ученика появляется возможность дополнительно исследовать структуру учебника, обратить внимание на отдельные элементы, развивающиеся в его рамках, а также проследить определённые взаимосвязи, существующие в тексте учебника. К таким заданиям принято относить непосредственный поиск выдержки из текста, ответы на вопросы конкретные предложения из текста, поиск понятиями их определениями иные.

Во-вторых, существуют задания, которые направлены на более тщательное изучение конкретного отрывка текста, на самостоятельное ознакомление с каким-либо аспектом изучаемой проблемы, её отдельными элементами и специфическими сегментами. Достаточно часто такие вопросы задаются в начале урока, что необходимо для подведения итогов прошлого урока, проверки домашнего задания и иных учебных мероприятий. При этом здесь проявляется в особенности самостоятельный механизм взаимодействия человека с учебной литературой, а также выявляется специфика самостоятельной деятельности школьника.

Важно обратить внимание на текстовый сегмент наполнения учебника, который остается важнейшим на протяжении всего изучения исторической дисциплины в ходе как школьного, так и университетского образования. Учебник таким образом остается важнейшим подспорьем ученика, необходимым для осуществления благоприятных взаимосвязей с текстом научного произведения. Именно текст представляет ученикам наиболее важную и достоверную информацию, которая подтверждает его личное убеждение относительно какого-либо элемента исторического знания, что невозможно достичь, осуществляя исключительно самостоятельную деятельность дома. Работа с текстом в классе – особый элемент освоения исторической компетенции в ходе школьного образования [4].

Как нами упоминалось ранее, современный учебник состоит не только из текстового, но и из иллюстративного, наглядного элемента, который позволяет значительно оптимизировать процесс получения и обработки учениками информации исторического характера. Внетекстовые элементы учебника играют такую же важную роль, как и текстовые, поскольку является важным иллюстративным материалом, необходимым для лучшего усвоения описанной темы. Такой материал крайне важен для исторического учебника, поскольку он вызывает особый интерес у школьников, в связи с чем они вовлекаются в процесс обучения и освоения какой-либо темы, параграфа или раздела.

Самостоятельная работа учеников с вне текстовым материалом учебника позволяет им самостоятельно обрабатывать исторические документы учебника, на их основе описывать исторические события, явления, формировать оценку и применять на практике собственные знания и умения, выделять ключевые аспекты, наиболее интересные и существенные для исторического анализа в рамках урока. Все это позволяет детям сформировать ключевые приемы, необходимые для работы с научным познанием и научной информации. Это лежит в основе любой научной деятельности специалиста, начинающего свой исследовательский путь именно с обработки учебного материала учебника.

Все вышеперечисленное применяется в учебнике примерно в равных долях и регулярно меняется с визуального на текстовый тип повествования, что позволяет активно стимулировать интерес учеников к

исследуемой теме, обращать их внимание на наиболее значимые и интересные аспекты рассматриваемого явления. В ходе учебной деятельности учитель должен правильно выстраивать модель учебного процесса, в соответствии с которой должна выстраиваться собственно концепция передачи информации и её представление как в текстах, так и в визуальном виде. Учитель, преподающий истории в школе, должен владеть различными приемами применения текстовых и визуальных сегментов, что позволит ему стимулировать самостоятельную работу учеников, вызывать в них интерес, мотивировать к дальнейшему изучению истории и смежных с ней наук.

Многие исследователи убеждены, что в более старших классах, начиная с девятого, учебник истории должен содержать исключительно текстовую информацию, при этом исключая визуальное сопровождение и внетекстовые элементы. Дети старшего школьного возраста уже владеют ключевыми мыслительными технологиями, способны самостоятельно организовывать и контролировать собственную деятельность, выявлять и регулировать различные проявления учебного характера и ориентируются на получение достоверной текстовой информации.

Однако, на наш взгляд, сегодня существует большое заблуждение в этой области, поскольку дети любого школьного возраста нуждаются в иллюстративном подтверждении сказанных слов, особенно в случае с исторической наукой. Представление педагогом изображений изучаемого документа или иллюстрации, реконструирующей явления прошлого, внешнего вида жителей прошлых эпох, их орудий труда, одежды и быта, невозможно выстроить исключительно посредством текстового элемента, поскольку нужны конкретные зрительные образы, которые невозможно заменить ничем, кроме иллюстраций.

Нельзя сводить мыслительный процесс старших школьников исключительно к анализу и рефлексии, несмотря на то, что это ключевые аспекты их учебной деятельности, поскольку они все же являются детьми, нуждающимися в подтверждении каких-либо слов. Важно понимать, что иллюстрации здесь не столько несут образный характер, сколько отражают действительность, показывают историческую достоверность и придерживаются информационной честности, стабильности и достоверности.

Кроме того, работа с иллюстративным материалом позволяет учителю систематизировать урок, обратить внимание на отдельные значимые темы, выявить наиболее проблемные ситуации, возникшие в ходе урока, поскольку иллюстративный материал может стать разграничителем определенных тем, параграфов, разделов.

При этом не нужно обращаться исключительно к визуальному оснащению образовательного процесса, его необходимо обработать заранее и оставить его часть для самостоятельного изучения учениками в ходе выполнения домашнего задания, что положительно скажется на их системе восприятия, анализа и оценки прошедшего урока.

Выводы. Работа учеников со школьным учебником истории является важнейшим направлением деятельности современного школьника и его взаимодействия с учителем на уроке. Учебник всегда будет центром образовательного процесса, особенно в случае с исторической наукой, которая базируется на научном регламентировании и научной систематизации, которая получила свое развитие именно в учебной литературе.

Кроме того, по нашему мнению, роль учебника истории в школьном пространстве значительно повысится с течением времени, поскольку, как упоминалось ранее, такие учебники претерпевают этапы развития и стремительно приобретают новые черты, наиболее актуальные и интересные для современных школьников. Таким образом, они совершенствуются, развиваются, формируют принципиально новую структуру, содержание и оформление, разрабатывают новые средства обучения и применяют их на практике. Именно из-за этого справедливо говорить о том, что современный учебник истории является актуальным и эффективным средством обучения, а также важным элементом проектной культуры учебного процесса.

Литература:

1. Вяземский, Е.К., Стрелова, О.Ю. Методика преподавания истории в школе: практическое пособие / Е.К. Вяземский, О.Ю. Стрелова. – М.: Владос, 1999. – 176 с.
2. Донин, А.Н. Учебники истории: прошлое и настоящее // История и историческая память / А.Н. Донин. – 2010. – № 1.
3. Историческая наука и историческое образование на рубеже XX – XXI столетий: IV Всероссийские историко-педагогические чтения / редкол.: Г.Е. Корнилов (гл. ред.) и др. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 2000. – 394 с.
4. Историческое образование в современной России: справочно-методическое пособие для учителей / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова, И.И. Ионов, М.В. Короткова. – М.: Русское слово, 2002. – 238 с.
5. Кутыкова, И.В. Трансформация отечественного исторического образования: уроки истории / И.В. Кутыкова // Идеи и идеалы. – 2016. – № 3 (29).
6. Школьное историческое образование: творческий опыт и профессиональные размышления: тезисы конференции, Санкт-Петербург, 30 марта 1999. – СПб.: Изд-во СПбГУПМ, 1999. – 126 с.

УДК 378

старший преподаватель кафедры информатики и информационных технологий Белаш Виктория Юрьевна

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

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ЭКОНОМИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые вопросы и результаты исследования, проводимого с 2010 по 2019 год и посвященного проблеме определения содержания и методики формирования готовности бакалавров направления «Педагогическое образование» к созданию и проведению элективных курсов экономико-математической направленности. В частности, определены актуальность, цели и задачи работы, степень разработанности темы, методы исследования, теоретическая и практическая значимость. Приведены результаты педагогического эксперимента.

Ключевые слова: бакалавр, готовность, компетенции, модель, профильное обучение, разработка, спецкурс, учитель, экономико-математическое содержание, элективный курс.

Annotation. The article considers some questions and results of the research conducted from 2010 to 2019 and devoted to the problem of determining the content and methodology of forming the readiness of bachelors in the direction of "Pedagogical education" to create and conduct elective courses of economic and mathematical orientation. In particular, the relevance, goals and objectives of the work, the degree of development of the topic, research methods, theoretical and practical significance are determined. The results of the pedagogical experiment are presented.

Keywords: bachelor, readiness, competencies, model, profile training, development, special course, teacher, economic and mathematical content, elective course.

Введение. Профильное обучение укрепилось в отечественной образовательной практике как основная форма организации образовательного процесса на старшей ступени школы. Подготовка учителей к реализации его компонентов – актуальная задача, которая для своего решения требует обширного анализа образовательной практики и специальной литературы, а также разработки курсов для подготовки будущих педагогов.

Исследователями Алексеевой Г.И., Вахрушевой Н.В., Ворониной Ю.В., Кравцовым С.С., Симоновым А.С. и др. обобщен педагогический опыт в реализации профильного обучения; предметной подготовкой педагогов занимались Дорофеев А.В., Кийко П.В., Обойщикова И.Г. и др.; общие методические вопросы отражены в работах Артамонова М.А., Артеменко Н.А., Ермолаева Е.А. и др.; разработка элективных курсов, отбор содержания и внедрение в образовательную практику рассмотрены Бесценной В.В., Жолудевой В.В., Кравцовым С.С., Зубрилинным А.А., Роговой Г.А. и др.

Ввиду требований повышения прикладной направленности обучения, элективные курсы экономико-математического содержания не только способствуют развитию экономической грамотности и позволяют ученикам познакомиться ближе с выбранной сферой профессиональной деятельности, но и демонстрируют прикладную направленность математики – средства описания явлений и процессов окружающей действительности. Данный тезис подтверждает значимость элективных курсов экономико-математического содержания для правильного представления о математике, как об инструменте для описания явлений и процессов окружающей действительности.

При этом исследователями выявлены основные затруднения учителей, среди которых [4]: проблемы в разграничении содержания профильных курсов и элективных, определении специфики элективных курсов, трудности в организации контроля деятельности обучающихся и выборе форм проведения занятий и итоговой аттестации в рамках элективных курсов. В рамках нашего исследования было проведено анкетирование практикующих и будущих учителей математики, которое подтвердило наличие трудностей при реализации элективных курсов экономико-математического содержания.

Изложение основного материала статьи. Анализ степени разработанности проблемы настоящего исследования показал обновление целей математического образования, углубление индивидуализации, расширение инновационных методов образования и самообразования, новые требования общества к личности педагога, обладающего высокой творческой активностью, а также выявил противоречия между современными потребностями школы в специалистах по проектированию и реализации элективных курсов экономико-математического профиля обучения и недостаточной методической подготовкой в рамках традиционного обучения будущих учителей математики; необходимостью уточнения компонентов модели формирования готовности к проектированию и реализации элективных курсов экономико-математической направленности в рамках обновленного ФГОС ВО и недостаточной проработкой теоретического материала, посвященного структуре готовности учителя к разработке и проведению таких элективных курсов.

Научная новизна исследования заключается в уточнении сущности, особенностей и компонентов понятия «готовность к проектированию и реализации элективных курсов», определении ключевых компетенций (относящихся к циклу психолого-педагогических дисциплин), которыми должен обладать педагог для реализации профильного обучения и создании дидактической модели по формированию готовности педагогов к проектированию и реализации элективных курсов экономико-математической направленности.

Цель исследования состоит в определении содержания и методики подготовки будущих учителей к проектированию и реализации элективных курсов экономико-математической направленности.

Задачи исследования. Для готовности бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование (математика)» к созданию и проведению элективных курсов экономико-математической направленности:

1. Обобщив педагогический опыт, выявить и научно описать особенности и характерные признаки готовности.
2. Выделить специфику элективных курсов экономико-математической направленности, на основании которых уточнить структуру готовности.

3. Спроектировать модель формирования готовности, на основе которой определить содержание и методику их подготовки.

4. Провести экспериментальную проверку методики формирования готовности.

Теоретическая и практическая значимость заключается в том, что уточнены уровни готовности педагогов к проектированию и реализации элективных курсов; разработана дидактическая модель формирования готовности к проектированию и реализации элективных курсов экономико-математической направленности; определены методические особенности работы, направленной на формирование готовности по проектированию и проведению элективных курсов экономико-математического профиля.

Современные реалии диктуют новые требования к личности и профессиональным качествам педагога: «Для обеспечения эффективного трансфера образовательных технологий в практику педагог должен обладать не только разносторонними знаниями и умениями по предмету, но и способностью к инновационной деятельности» [2]. В условиях профильного обучения, представляющего собой «средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» [3], особенно важны умения педагога по применению активных методов обучения, конструированию проблемных ситуаций и стремление к инновациям, к поиску новых методов и средств обучения.

Была уточнена структура профессионального готовности педагога к созданию и проведению элективных курсов экономико-математического содержания. После анализа работ Артамонова М.А., Ворониной Ю.В., Саятбаевой Э.Р., Соловьянюк Л.Г. и др. [1, 6 и 7], мы выделили мотивационный, гностический и конструктивный компоненты готовности:

- мотивационный – профессиональные склонности, интересы педагога;
- гностический – знания, методическую и психологическую подготовку;
- конструктивный – умения работать с литературой, отбирать материал для уроков.

Однако, следует дополнить компоненты готовности еще одним, креативным компонентом, предназначенным для определения возможностей учителя задействовать активные методы обучения в своей работе, стремиться к использованию и поиску новых методов и средств обучения [4].

Анализ ФГОС ВО и ФГОС ВО с учетом профессиональных стандартов по направлению подготовки «Педагогическое образование» позволил выделить ключевые компетенции для формирования готовности бакалавров к созданию и проведению элективных курсов экономико-математического содержания из цикла психолого-педагогических дисциплин (к которым мы относим педагогику, психологию и теорию и методику обучения математике):

ПК-1: способность разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях [8].

ПК-8: способность проектировать образовательные программы [8].

ОПК-2: способность участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий) [9].

Опираясь на работы исследователей, анализ рабочих программ вузов по дисциплине «Теория и методика обучения математике», анкетирование практикующих учителей и бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (которое показало затруднения в работе в рамках профильного обучения у 70% респондентов), был сделан вывод о целесообразности дополнения курса теории и методики обучения математики спецкурсом соответствующего содержания. Такой спецкурс направлен на подготовку будущего учителя математики к проектированию и реализации элективных курсов экономико-математической направленности. Его содержание составляют вопросы об основных документах, регламентирующих деятельность учителя в условиях профильного обучения, понятии элективных курсов, их типах, подходах к разработке, а также о требованиях к программам элективных курсов, формах и методах обучения, организации самостоятельной работы и контроля результатов усвоения материала обучающимися.

Разработанный спецкурс является одним из компонентов содержательного блока разработанной в рамках исследования модели формирования готовности бакалавров к созданию и проведению элективных курсов экономико-математического содержания. К этому блоку также относим выделенные компоненты готовности и цикл психолого-педагогических дисциплин.

Помимо содержательного компонента, опираясь на исследования Артамонова М.А., Комаровой А.Н., Кунжигитовой Г.Б., Трифоновой С.А., Черных З.Н. и др. и проведенный нами анализ вопросов подготовки будущего учителя к проектированию и реализации элективных курсов, в модель включены целевой (цель и ключевые компетенции), технологический (методы: математического моделирования, проектов; средства: личный опыт обучающихся (имеющийся уровень экономических знаний), базовые программные продукты; формы: индивидуальная и групповая самостоятельная работа студентов по подготовке к семинарским занятиям, активное обсуждение ее результатов) и оценочно-результативный (критерии, уровни сформированности, задания) блоки.

Остановимся немного подробнее на критериях, уровнях и показателях сформированности готовности бакалавров к созданию и проведению элективных курсов экономико-математического содержания.

В работах Белявской И.Б., Воробасовой Е.Э., Воскресенко О.А., Черновой Л.Т. и др. определены критерии сформированности готовности учителя к педагогической деятельности и ее компонентам. Несмотря на различия в точках зрения, авторы выделяют мотивационный, когнитивный, деятельностный и личностный компоненты. К этому перечню исследователи Башина Т.Ф., Рамазанова З.Н., Савина Н.Н., Самсонова Е.В. и др. добавляют креативный, гностический и методический критерии.

Основываясь на различных точках зрения авторов, мы выделили личностно-мотивационный критерий, обозначив для него такие показатели, как: качественная работа с различными источниками информации, владение приемами применения средств ИКТ на уроках, профессиональный рост, культура общения. Далее мы указали когнитивный критерий и следующий набор показателей: знание нормативных документов, особенностей элективных курсов экономико-математического содержания, этапов метода математического моделирования, форм и методов изложения материала и контроля учебных достижений учащихся. И деятельностно-педагогический критерий: умения определять цели и задачи элективных курсов и подбирать

материал, соответствующий их достижению, умения по разработке программ элективных курсов экономико-математического содержания.

Педагогический эксперимент проводился с 2010 по 2019 год. На констатирующем этапе был проведен анализ литературы, посвященной проблеме исследования, сформулирован научный и методологический аппарат, составлялась система заданий для спецкурса и тестовых заданий по оценке готовности. Занятия со студентами проводились на формирующем этапе. На обобщающем этапе были обработаны результаты эксперимента, и проходило оформление исследования в виде текста диссертации.

Для анализа мы выделили группы вопросов и соответствующие трудности респондентов: определение элективных курсов, специфика элективных курсов, классификация, работа над задачами и методические затруднения.

Проверка гипотезы об эффективности разработанной методики осуществлялась с использованием критерия χ^2 с оценкой результатов на уровне значимости $\alpha=0,05$ [5]. На указанном уровне значимости результаты подтвердили сформулированную гипотезу H_0 : «Различия в уровне готовности будущих учителей математики к проектированию и реализации элективных курсов экономико-математической направленности в экспериментальной и контрольной группах после проведения эксперимента значимы».

Выводы. Полученные экспериментальные данные на уровне значимости менее 5% позволили сделать вывод о том, что формирование готовности будущих учителей математики к созданию и проведению элективных курсов экономико-математической направленности по разработанной методике является эффективным. Однако, стоит соблюдать следующие условия:

1. Интеграция математических, экономических, методологических, психолого-педагогических и методических знаний лежит в основе профессиональной подготовки будущих учителей математики.

2. Формирование профессиональной готовности педагогов к проектированию и реализации элективных курсов происходит с опорой на структуру профессиональной готовности и модель формирования готовности бакалавров к проектированию и проведению элективных курсов экономико-математической направленности.

3. Спецкурс по формированию готовности, который базируется на п.1, а также на межпредметных связях математики и экономики, внедрен в образовательный процесс.

Литература:

1. Артамонов М.А. Формирование готовности студентов к проектированию и реализации элективных математических курсов для профильной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Артамонов Михаил Анатольевич. Ярославль, 2009. 23 с.

2. Дорофеев А.А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А.А. Дорофеев // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 30-33.

3. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. Приложение к приказу Минобрнауки РФ от 18.07.2002 [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. Москва. № 2783. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901837067>

4. Минина (Белаш) В.Ю. О компетенциях будущего учителя, необходимых для реализации профильного обучения / В.Ю. Минина // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2013. №2 (24). С. 245-248.

5. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. М.: МЗ-Пресс, 2004. 67 с.

6. Сайтбаева Э.Р., Воронина, Ю.В. Профессиональная готовность педагога к реализации профильного обучения / Э.Р. Сайтбаева, Ю.В. Воронина // Человек и образование. 2009. №1 (18). С. 118-123.

7. Соловьянюк Л.Г. Профильная школа как одно из средств повышения качества подготовки выпускников / Л.Г. Соловьянюк // Система управления качеством образования в Республике Башкортостан: Материалы республиканской научно-практической конференции. Уфа, 2007. С. 44-46.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки педагогическое образование квалификация степень «бакалавр» от 1 сентября 2013г. Проект. [Электронный ресурс]. – Московский городской педагогический университет. Режим доступа: <https://www.mgpu.ru/folder/10992>.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование от 22 февраля 2018г. [Электронный ресурс]. // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Белова Ирина Леонидовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

магистрант Уракова Марина Николаевна

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

РОЛЬ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДИЗАЙНЕРА

Аннотация. В статье раскрыты вопросы, связанные со спецификой обучения студентов-дизайнеров, исследуется роль производственной практики как эффективного способа приобретения индивидуального опыта дизайнерской деятельности, способа формирования специальных способностей, становления профессиональной компетентности, средства развития творческой активности студента в процессе практической деятельности на производстве.

Ключевые слова: дизайн-образование, производственная практика, визуальная коммуникация, творческая активность, профессиональные компетенции, специальные способности.

Annotation. The article reveals the issues related to the specifics of training design students, examines the role of industrial practice as an effective way to acquire individual experience in design activities, a way to form special abilities, the formation of professional competence, a means of developing student's creative activity in the process of practical activity in production.

Keywords: design education, production practice, visual communication, creative activity, professional competencies, special abilities.

Введение. Современный дизайн, тесно взаимодействуя с окружающим миром, формирует визуально-коммуникативную и предметно-пространственную среду, оказывает психологическое воздействие на целевую аудиторию, влияет на развитие визуальной культуры общества. Дизайн-образование, находясь на пути перемен, ставит перед собой задачу подготовки высококвалифицированного дизайнера, учитывая постоянно изменяющиеся условия потребительского спроса и уровня развития визуальной культуры. С развитием спроса на квалифицированных дизайнеров, появляются и определённые требования к подготовке профессионалов профиля «Графический дизайн», ориентированного на современного потребителя. Сегодня как никогда актуальна проблема формирования профессиональной компетентности графического дизайнера, способного самостоятельно ставить и реализовывать цели, решать проектные задачи разного уровня сложности в процессе проектирования объектов визуальной коммуникации, информации и идентификации.

Изложение основного материала статьи. Графический дизайн – это процесс выбора и организации графических компонентов с целью достижения определенной цели, которая может быть либо эстетической, либо функциональной, а зачастую преследовать обе эти цели. Опираясь на невербальными, визуальными символами, графический дизайн оказывает огромное влияние на современную потребительскую культуру [1].

Задумывая проект, дизайнер всегда начинает с аналитической деятельности - изучения требований заказчика, осмысление промежуточных и конечных результатов проектной работы. Анализ подводит к проектному решению через рассмотрение определенного круга проблем и соотнесение их с собственной творческой позицией. В процессе проектирования дизайнер развивает проектную идею, сравнивая варианты по функциональным и художественным критериям. Стремление к улучшению проектного предложения заставляет автора в течение всего периода проектирования постоянно проверять и перепроверять - достаточно ли выразительно выглядит объект, то ли визуальное впечатление возникнет у потребителя в процессе его эксплуатации.

Современным обществом востребован дизайнер, обладающий не только прочным запасом знаний, навыков и умений, но и выраженной творческой индивидуальностью, гибким и нестандартным мышлением. Поэтому для развития творческой активности обучающегося по профилю «Графический дизайн» целенаправленно осуществлять преобразование стоящих перед ним интеллектуальных проблем в эмоциональные. Этот принцип трансформации когнитивного содержания в эмоциональное содержание выступает в качестве основного принципа развития творческого потенциала личности. В условиях роста социальной конкуренции начинающему дизайнеру необходимо уметь творчески применять те знания и умения, которые он приобрел в вузе. Для профессионального становления дизайнера необходимым условием в практической художественно-проектной деятельности является творческая свобода. Именно свобода является неременным условием развития творческого потенциала личности будущего дизайнера, необходимым условием дизайнерского творчества. Исходя из вышесказанного, особое внимание следует уделять развитию самостоятельности, ответственности, креативности, специальных способностей как важных профессиональных качеств дизайнера-графика.

Решение проблемы формирования у будущего дизайнера профессиональной компетентности предполагает учет и введение в систему высшего дизайн-образования специальных развивающих средств, интерактивных технологий, коммуникационных связей для успешного осуществления практической деятельности на предприятии. Будущему дизайнеру необходимо серьезно, осмысленно, ответственно и, что важно, творчески подходить к вопросу прохождения производственной практики. Производственная практика - это как серьезное «самостоятельное плавание», а дизайн, являясь своеобразным свободным полем для творчества, дает возможность, с одной стороны, возможность становления интенционального опыта, а с другой стороны, - уникальную возможность творческого проявления дизайнера, его индивидуальности [7].

В соответствии с ФГОС ВО раздел основной образовательной программы производственной практики является обязательным и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся. Практики закрепляют знания и умения, приобретаемые в результате освоения теоретических курсов, вырабатывают практические навыки, способствуют комплексному формированию общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся. Производственная практика - по художественно-проектной деятельности проходит непосредственно в системе производства: дизайн-студиях, рекламных бюро, типографиях и т.д. Формы и методы осуществления практики предполагают активное участие практикантов в проектировании различных визуальных объектов, поиск художественного образа, вычерчивание графических эскизов, графические поиски при помощи ручной и компьютерной графики [5].

Практика – это особый вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся по программе бакалавриата. Во время прохождения творческой практики необходимо овладеть профессиональными умениями в соответствии с квалификационными требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки «Дизайн». Основное назначение производственной практики – применение полученных знаний и умений в практической дизайнерской деятельности, приобретение навыков в работе над конкретным проектным заданием, функции практики определяются в соответствии с общими целями и задачами дизайн-образования. Общими задачами являются ознакомление со спецификой работы дизайнера в проектной организации (дизайн-фирме, арт-студии, типографии, салоне декора и т.п.), углубление знаний, полученных при изучении специальных предметов, ознакомление с производственной деятельностью предприятия, основными технологическими процессами, технологическим оборудованием, современными материалами, приобретение практических навыков работы, профессиональных умений и навыков.

Целью производственной практики является – получение практических навыков поэтапного проектирования объектов дизайнерской деятельности, с использованием последних инноваций в компьютерных программах графического изображения. Перед обучающимися (практикантами) ставятся следующие задачи:

- 1) познакомиться с будущей профессией, связанной с художественной и проектной деятельностью дизайнера;
- 2) овладеть методами творческого процесса дизайнеров, практическими навыками художественно-технического редактирования, принципами разработки и выполнения дизайн-проектов, новыми компьютерными технологиями;
- 3) усвоить особенности технологического процесса, используемых на конкретном предприятии (проектной организации, дизайн-фирме, рекламном бюро, арт-студии, типографии и т.п.) [6].

В процессе практической творческой деятельности на предприятии в качестве практиканта (дизайнера), существенная роль принадлежит личной мотивации обучающегося, имеющей разные уровни активности. Активность воспроизведения характеризуется стремлением понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами их применения по образцу. Активность интерпретаций связана с желанием постичь смысл изучаемого, установить связи между явлениями и процессами, овладеть способами применения знаний в измененных условиях.

Производственная практика является важным этапом освоения профильных знаний, приобретения специальных навыков работы, при этом большую роль имеет степень социальной активности самого субъекта творчества. Что касается социальной активности, то ее высшим уровнем является творческая активность - мотивированная готовность личности к творческой деятельности, определяемая скоростью включения в нее, эффективностью выполнения творческого задания и стремлением к личностному самосовершенствованию в процессе творчества. Творческая активность предполагает стремление к теоретическому осмыслению знаний, самостоятельному поиску решения проблем, проявлению познавательного интереса.

Стимулирование творческой активности личности требует таких методов, которые вызывают профессиональный интерес, потребность в знаниях и в конечном итоге сознательное их усвоение. Универсальным методом развития творческой активности дизайнера является метод «проб и ошибок», суть которого заключается в том, что при поиске решения проектной задачи перебираются всевозможные варианты, разрабатываются самые различные модели и находится наиболее подходящий оптимальный вариант [3].

В процессе практической художественно-проектной деятельности будущий дизайнер должен не только усвоить методы дизайн-проектирования разнообразных графических объектов, но и творчески применять эти методы на практике. В самостоятельной практической деятельности у будущего дизайнера есть уникальная возможность проявить свой творческий потенциал и продемонстрировать уровень развития творческой активности.

Для успешного прохождения практики у студента должна быть хорошо развита саморефлексия, позволяющая шаг за шагом самостоятельно проверять качество проделанной им работы. Если в процессе учебной деятельности, проверку делает педагог, ведущий профильную дисциплину, то в процессе самостоятельной работы, это делает сам практикант: проверяет гармоничность, визуальную целостность проектируемых объектов, колористическое решение, композиционную согласованность, пропорциональные связи, художественно-композиционные закономерности формообразования и т.п.

Личностная способность решать определенный класс профессиональных задач называется компетенцией (от лат. *competere* – соответствовать, подходить). Под профессиональной компетентностью понимают совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности. Выделяет следующие сферы и объекты профессиональной деятельности графических дизайнеров: они могут выполнять творческие работы в сфере проектирования пространственной среды, экспозиций, визуальных коммуникаций, рекламы, предметов бытового назначения. В соответствии с порученным заданием от руководителя предприятия, обучающиеся (дизайнеры-практиканты) могут разрабатывать графические символы, товарные знаки, фирменные стили, системы визуальных коммуникаций, иллюстрации; заниматься дизайном книг и журналов, упаковки, разработкой полиграфической продукцией, рекламой для электронных и печатных средств массовой информации, наружной рекламой и т.д. [8].

Основными требованиями к дизайн-деятельности являются:

- знание категориального аппарата, понимание значения и смысла основных дефиниций дизайн-проектирования;

- готовность к активному, более глубокому изучению профессионального языка дизайна;

- готовность использовать полученные знания и творчески интерпретировать их в практической деятельности;

- желание приобретения творческого опыта, получения практических навыков профессиональной деятельности в соответствии с профилем подготовки, выполнение самостоятельных творческих проектов [4].

В основу производственной практики положена одна из главных формы человеческой деятельности: коммуникативная. Коммуникативная форма деятельности – это организация общения (коммуникации) между отдельными людьми или организациями. К этому направлению деятельности дизайнера можно отнести организацию презентации проекта, встреча с заказчиком, научная конференция, переговоры, общения в сети Интернет, психологический тренинг общения [9].

Деятельность дизайнера реализуется практическими средствами проектирования, одна часть находится и изобретается профессионалом в процессе работы, а другую составляют методы научного анализа и классификации. Поэтому дизайнер часто пользуется приобретенным опытом, авторскими наработками, приобретенными индивидуально в практической деятельности. Чаще всего практиканту дается конкретное задание, это может быть разработка технической части, концептуальной идеи, элементов оформления дизайн-проекта, а может быть и проектирование целостной системы визуальной айдентики. В процессе работы с заказчиком практикантом могут использоваться различные приемы систематизации и визуализации информации, творческие способы решения проектных задач.

В результате прохождения практики на предприятии практикант должен приобрести следующие специальные способности:

- способность обосновать свои предложения при разработке проектной идеи, основанной на концептуальном творческом подходе к решению дизайнерской задачи;

- способность анализировать и определять требования к дизайн-проекту и синтезировать набор возможных решений задачи или подходов к выполнению дизайн-проекта;

- способность разрабатывать конструкцию изделия с учетом технологий изготовления: выполнять технические чертежи, разрабатывать технологическую карту исполнения дизайн-проекта;

- способность составлять подробную спецификацию требований к дизайн-проекту и готовить полный набор документации по дизайн-проекту, с основными экономическими расчетами для реализации проекта;

- способность применять универсальные методы дизайна (метод картирования, метод кластеров, мозговой штурм и т.п.), способствующие открытию пути для инноваций, дающие возможность грамотно сформулировать проектную задачу, помогающие решать проблемы и сфокусироваться на обсуждаемом предмете, продемонстрировать связи между отдельными отраслями дизайна.

Таким образом, роль производственной практики в том, что:

во-первых, будущий дизайнер может применить знания, умения, навыки решения проектных задач на индивидуально-творческом уровне;

во-вторых, в процессе разработки различных объектов визуальной информации, коммуникации и идентификации практикант может использовать методы аналитической, исследовательской, художественной и проектной деятельности;

в-третьих, студент может освоить новые компьютерные технологии и графические редакторы, познакомиться со спецификой фирмы, наладить дальнейшие связи для трудоустройства.

Выводы. Производственная практика развивает творческий интеллект будущего дизайнера, оттачивает его художественно-эстетический вкус, способствует становлению индивидуального стиля деятельности (дизайнер создает нечто новое, аналогов которому не существует), формирует умение выстраивать стратегию (планирование позволит рассчитывать время, в которое необходимо уложиться, чтобы сдать вовремя работу). Как видим, значение производственной практики велико с позиций ее влияния на становление дизайнера как профессионала. Процесс художественно-проектной деятельности нельзя рассматривать вне взаимосвязи различных видов творческой деятельности. Воздействие визуальной информации на человека происходит во времени и пространстве, в этом прослеживается постоянная взаимосвязь всех видов дизайна. Поэтому будущему дизайнеру необходимо в первую очередь освоить универсальные методы дизайнерского творчества. Отсюда появляется необходимость рассматривать данный вид практики под творческим углом зрения, применяя особые подходы, технологии, специфические приемы, творческие методики.

Литература:

1. Белова И.Л., Порошина И.В. К вопросу дизайн-проектирования детской полиграфической продукции // В сборнике: Дизайн вчера, сегодня, завтра. Сборник статей по материалам регионального форума студентов и магистрантов. 2017. С. 11-16.

2. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Филатова Е.В. Принципы современного образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-4. С. 68-70.

3. Быстрова Н.В., Коняева Е.А., Цыплакова С.А. Теоретические основы использования педагогических технологий при обучении студентов в системе среднего профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-2. С. 78-80.

4. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Пулькина Е.Е. Современные педагогические технологии как основа проектирования образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-2. С. 79-81.

5. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1 (26). С. 2.

6. Проектное моделирование из бумаги: Монография / И.Л. Белова - Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing is a trademark of: OmniScriptum GmbH & Co. KG.; 2015. С. 7. www.lap-publishing.ru

7. Структура творческого потенциала личности будущего дизайнера // Белова И.Л. В сборнике: Дизайн-образование: особенности развития креативности будущих дизайнеров.- Н.Новгород: Мининский университет, 2015. С. 69.

8. Чембаров Е.А., Белова И.Л. Проектные умения в подготовке специалистов в области дизайна // Электронный научно-практический журнал Культура и образование. 2014. № 2 (6). С. 25.

9. Чембаров Е.А., Белова И.Л. Экодизайн, как новое направление в дизайне // Электронный научно-практический журнал Культура и образование. 2014. № 4 (8). С. 13.

10. Швецова Е.А., Белова И.Л. Формирование у студентов интереса к научно-исследовательской деятельности в процессе обучения дизайну В сборнике: Традиции и инновации в дизайне. 2018. С. 76-81.

Педагогика

УДК 378.026 / 091.322: 004

доктор технических наук, профессор Бойченко Олег Валерьевич

Институт экономики и управления Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь); ассистент Смирнова Оксана Юрьевна

Институт экономики и управления Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье исследованы дидактические аспекты применения цифровых технологий в организации самостоятельной работы обучающихся. Представлены: этапы развития цифровых технологий и их использование в образовательных организациях высшего образования; классификация цифровых технологий; дидактические свойства средств цифровых технологий; типология проектов на основе цифровых технологий. Цель исследования состоит в анализе потенциальных возможностей цифровых технологий в образовательном процессе и организации самостоятельной работы обучающихся посредством телекоммуникационных проектов. Обоснована актуальность применения цифровых технологий для организации самостоятельной работы обучающихся с учетом деятельностного подхода, то есть проблемно-ориентированного характера, общих характеристик учебной и профессионально-педагогической деятельности, актуализации компетенций.

Ключевые слова: цифровые технологии, организация самостоятельной работы, обучающиеся, метод проектов, телекоммуникационные (электронные) проекты, образовательная организация высшего образования.

Annotation. The article explores the didactic aspects of the use of digital technology in the organization of students' independent work. Presented: the stages of development of digital technologies and their use in educational institutions of higher education; Siemens G digital technology classification.; didactic properties of digital technology; typology of projects based on digital technology. The purpose of the study is to analyze the potential of digital technologies in the educational process and organize students' independent work through telecommunication projects. The relevance of the use of digital technologies for the organization of students' independent work, taking into account the activity approach, that is, a problem-oriented nature, general characteristics of educational and professional-pedagogical activities, and the updating of competencies, is substantiated.

Keywords: digital technologies, organization of independent work, students, project method, telecommunication (electronic) projects, educational organization of higher education.

Введение. В системе образования использование цифровых технологий непрерывно растет в последнее время. Анализ применения цифровых технологий (в том числе информационно-коммуникационных технологий, информационных технологий, информационно-коммуникативных технологий) в системе образования проводили многие ученые отечественные и зарубежные. Цифровые технологии довольно многообразны, а также непрерывно развиваются и обновляются, что способствует постоянному возникновению новых вопросов об условиях их внедрения.

Изложение основного материала статьи. Проблемой эффективности применения цифровых технологий в системе образования в последние десять лет занимались Н.В. Апатова, Т.П. Гордиенко, О.Г. Смолянинова, Н.И. Пак, и многие другие. В научных исследованиях и публикациях анализируются: цели и задачи использования средств цифровых технологий в высшем образовании; дидактические возможности средств цифровых технологий для осуществления различных целей в образовательном процессе – развитие мотивации, повышения учебной активности и познавательного интереса обучающихся, формирование профессиональных компетенций, развитие творческого, логического, аналитического мышлений; методика применения системы и средств цифровых технологий; педагогические, организационные, информационно-методические условия и аспекты их применения; влияние средств ЦТ на развитие академической и информационной мобильности, самостоятельной работы обучающихся.

Использование средств цифровых технологий во многих исследованиях рассматривается в рамках дисциплин или учебных курсов, следовательно, можно заключить, что недостаточно изучены принципы и условия системного и последовательного применения цифровых технологий во всем образовательном процессе. Общей классификации цифровых технологий не существует, так разными учеными выделены различные основания для классификаций, например, по решаемым педагогическим задачам; по функциям; по типу информации; по степени интерактивности и так далее.

В научной публикации «Preparing for the digital university» приведена классификация цифровых технологий:

- ЦТ, которые обеспечивают передачу и доступ к информации;
- ЦТ, которые обеспечивают взаимодействие между пользователями;
- социальные ЦТ, которые обеспечивают деятельность коллектива (принятие решений, планирование, образовательные технологии) [11].

Классификация, предложенная Siemens G. удобна для понимания иерархии средств и методов обработки информации в профессиональной деятельности специалиста. Процесс развития ЦТ в системе образования включает четыре этапа. Первый этап ЦТ – обучение с помощью компьютера и веб-сайтов. Второй этап ЦТ –

системы управления обучением контентом. Третий этап ЦТ – социальные сети, разработка программного обеспечения для электронного портфолио и дистанционного обучения. Четвертый этап ЦТ – комплексная инфраструктура создает модели компетентностей и адаптивное обучение.

На каждом этапе сочетаются несколько факторов:

1. Контроль в процессе взаимодействия обучающихся и преподавателя/учебного заведения.
2. Правообладатель данных и содержания – обучающийся или образовательная организация высшего образования.
3. Обмен данных происходит посредством стандартных интерфейсов или уровневых систем организации.
4. Централизованный и децентрализованный подходы в образовательном процессе.

Эти факторы являются основой для проведения анализа использования средств цифровых технологий в системе высшего образования. Первый этап был широко распространен в 90-е годы и характеризовался: применением отдельных средств цифровых технологий в образовательном процессе; разработкой преподавателями личных веб-сайтов с дополнительной информацией по читаемым дисциплинам, с полезными ссылками на тренажеры.

Цель исследования состоит в проведении анализа потенциальных возможностей цифровых технологий в организации самостоятельной работы обучающихся образовательных организаций высшего образования, а также выявлении дидактических свойств применения цифровых технологий при реализации электронных проектов.

В начале 2000-х годов стали появляться обучающие системы, которые обеспечивают интеграцию обучения и мониторинг образовательного процесса администрацией образовательной организации высшего образования. Обучающие системы предоставляли возможность хранения контента, отслеживания результатов успеваемости обучающихся, относительной интерактивности. К таким системам можно отнести наиболее известные – Moodle и Web 2.0. Концепцию этих обучающих систем можно охарактеризовать следующим образом – проекты и сервисы ориентированы на улучшение или развитие пользователями, инструментами обучения являются блоги, wiki, социальные сети и так далее. Потенциальные возможности этих обучающих систем разобщены, так как отсутствует интеграция в рамках образовательной организации, результаты обучения не стандартизированы и сложно оценимы.

В начале 2010 года появились проекты массовых открытых курсов дистанционного обучения, сочетающих различные технологии, интегрируя разобщенные интерактивные инструменты. Такая концепция позволила обучающимся выбирать инструменты обучения, в свою очередь это удовлетворяло требования преподавателей. На третьем этапе развития цифровых технологий можно выделить электронное портфолио, которое позволяет продемонстрировать личные качества и компетентность для сравнительного оценивания по существующим требованиям. Электронное портфолио является инструментом реализации компетентностного подхода в образовании. Таким образом, цифровые технологии, применяемые в обучающих системах третьего этапа, имитировали существующие педагогические модели традиционного обучения. Цифровые технологии четвертого этапа реализовали компетентностный подход в образовании, адаптивное обучение и самообучение. Таким образом процесс развития цифровых технологий начался с индивидуального использования компьютера, а на современном этапе цифровые технологии расположены в облаке и являются социально-ориентированными. Такой переход гарантирует широкий доступ к обучающим ресурсам и эффективное использование сетевого взаимодействия пользователей. ЦТ сегодня ориентированы на самостоятельную работу обучающихся.

Концепция повсеместного применения ЦТ в образовательном процессе и исключение аудиторных занятий с преподавателем способствовала появлению электронного обучения, контент и методы которого представлены в облаке [10]. Многие исследователи предлагают разные определения, термина электронное обучение: виртуальное обучение, онлайн обучение, веб-обучение, компьютерное обучение, дистанционное обучение с применением цифровых технологий [5]. Исследователями доказано, что электронное обучение имеет неоспоримые преимущества, такие как улучшение мотивации обучающихся и их вовлечение в образовательный процесс, интерактивность и персонализация [8]. Тем не менее практический опыт использования электронного обучения продемонстрировал некоторые недостатки:

- недостаток личного общения с преподавателем (нехватка мимики, жестов, тона голоса, выражение глаз преподавателя);
- недостаточная мотивация обучающихся (бесплатные электронные курсы), завершает электронный курс обучение маленькое число обучающихся;
- мошенничество на промежуточных и контрольных аттестациях (необходимы строгие процедуры для идентификации обучающегося) [8].

Сочетание преимуществ традиционного и электронного обучений называют смешанным обучением. Смешанное обучение можно определить, как совмещение традиционных и технологически-опосредованных форм и методов обучения [7]. Классификация смешанного обучения пока не разработана, в силу чего учеными проводятся исследования в данном направлении, в качестве оснований могут быть определены следующие критерии: тип курса, условия обучения, частота, траектория обучения, результаты обучения [9]. Анализ научных трудов позволил сделать вывод, что большую перспективу ученые отдают методу смешанного обучения, который позволяет организовать «перевернутую аудиторию» [1].

В рамках международных тенденций образования, изучение потенциала цифровых технологий для организации самостоятельной работы обучающихся является актуальным. В научном труде А. Ben Youssef, который посвящен влиянию использования цифровых технологий в образовательном процессе на успеваемость обучающихся, приведены результаты исследований эффективности ЦТ [6]. Результаты исследований разделены на две категории:

- применение ЦТ не влияет на успеваемость обучающихся;
- использование ЦТ положительно воздействует на успеваемость обучающихся, развивает мотивацию, способность коллективной и групповой работы, ИКТ-компетентность и прочее.

Продемонстрируем дидактические свойства средств цифровых технологий, которые оказывают положительное влияние при организации самостоятельной работы обучающихся. Анализ научных исследований позволил выделить группы дидактических свойств средств цифровых технологий полезных для организации самостоятельной работы обучающихся:

1. Дидактические свойства ЦТ, которые отражают информационный аспект:
 - самостоятельное редактирование, обработка и хранение больших объемов информации в различных форматах;
 - самостоятельный поиск и загрузка информации в различных форматах;
 - индивидуальная систематизация большого количества информации;
 - использование автоматизированного процесса тренировки и оценивания;
 - создание или использование программного обеспечения для решения поставленных преподавателем задач;

- индивидуализация обучения за счет выбора личной траектории обучения.
2. Дидактические свойства ЦТ, которые отражают коммуникационный аспект:
 - передача данных в различных форматах в разные точки, а также одновременная передача большого числа сообщений многими обучающимися;
 - интерактивный диалог;
 - обратная связь преподавателем;
 - асинхронное общение.

Дидактические свойства обуславливают дидактические функции цифровых технологий, позволяющие сделать разнообразным процесс организации самостоятельной работы обучающихся, а также сделать его более эффективным. В свою очередь дидактические функции цифровых технологий – внешнее проявление свойств средств ЦТ, которые применяются в образовательном процессе с обозначенными целями [3]. Использование средств ЦТ в организации самостоятельной работы обучающихся позволит:

- сформировать исследовательскую компетенцию: получение информации из научных и методических источников, обработка и оформление с помощью программного обеспечения;
- предоставить доступ к ресурсам, которые содержат контент дисциплины для самостоятельного изучения;
- сформировать способность анализировать, систематизировать и оценивать информацию различными средствами – табличными процессорами, инфографикой и так далее;
- автоматизировать процесс оценивания выполненных домашних заданий с помощью тестирующих систем, программ-тренажеров;
- отработать способность работать с профессиональными программами и приложениями для дальнейшего применения в профессиональной деятельности;
- сформировать способность применять технологии, важные в профессиональной деятельности;
- отправлять, демонстрировать выполненные задания для самостоятельной работы;
- проводить онлайн консультации и промежуточные аттестации в синхронном и асинхронном режимах;
- проводить синхронные и асинхронные групповые онлайн консультации, взаимное оценивание;
- организовывать самостоятельную работу обучающихся с учетом междисциплинарных связей;
- хранить результаты самостоятельной работы обучающихся в электронном виде, учитывать их при дальнейшей разработке заданий для самостоятельной работы.

Эффективная реализация дидактических функций цифровых технологий предполагает необходимость интегрирования использования ЦТ в рамках личностно-ориентированного и деятельностного подходов. Один из эффективных методов организации самостоятельной работы обучающихся, который реализует деятельностные основания компетентностного подхода – метод проектов [4]. Рассмотрим реализацию дидактических функций цифровых технологий при выполнении обучающимися проекта. В таблице 1 продемонстрирована типология проектов с использованием средств. Исследовательские проекты обучающихся по структуре схожи с научными исследованиями. Исследования обучающихся по отдельным дисциплинам предполагают постановку проблемы, аргументацию ее актуальности, постановку целей и задач, выбор методов исследования, анализ литературы и представление информации по выявленной проблеме, выбор решения проблемы и его обоснование.

Исследовательские проекты проводятся с использованием средств цифровых технологий, поскольку необходимо:

- проводить анализ большого количества различных данных;
- применять специальное программное обеспечение (например, статистический анализ);
- выполнять запросы при отсутствии информации в открытом доступе;
- оформлять результаты проекта.

Например, телекоммуникационные проекты как вид исследовательских проектов обучающихся, предполагают телекоммуникацию с помощью цифровых технологий для решения поставленных задач. Существуют виды телекоммуникаций, которые определяют вид проекта: обмен мессенджами; групповое изучение какой-либо темы; видео конференции (синхронные и асинхронные); электронное обучение; деловые игры [2].

Типология проектов на основе цифровых технологий

<i>Вид деятельности</i>		
Исследовательская	Коммуникативная	Творческая
<i>Цель проекта</i>		
Решение актуальной проблемы	Организация групповой деятельности удаленных обучающихся	Создание и оформление результатов работы
<i>Тип проекта</i>		
Исследовательский	Телекоммуникационный (электронный)	Практико-ориентированный
<i>Дидактические функции</i>		
– формирование способности получать информацию, обрабатывать и оформлять с помощью программного обеспечения; – формирование способности анализировать, систематизировать и оценивать информацию различными средствами – табличными процессорами, инфографикой.	– проводить онлайн консультации и промежуточные аттестации, групповые онлайн консультации, взаимное оценивание в синхронном и асинхронном режимах.	– формирование способности применять технологии необходимые в профессиональной деятельности; – закрепить способность работы с программами и приложениями использующиеся в профессиональной деятельности.

При разработке заданий для практико-ориентированного проекта необходимо учитывать их социальные и профессиональные интересы, так как такие проекты направлены на результат деятельности и разработку конечного продукта (в противном случае обучающийся не завершит работу над проектом). Практико-ориентированные проекты разрабатываются с помощью цифровых технологий, поскольку создание конечного продукта требует использования средств ЦТ и сформированной способности использовать ЦТ применяемые в профессиональной деятельности. Практико-ориентированный проект может быть реализован с использованием средств цифровых технологий, а также его возможно координировать с помощью средств ЦТ. Рассмотрим, второй вариант, когда преподаватель координирует выполнение проекта. Зачастую это происходит следующим образом: преподаватель с помощью электронных коммуникаций (например, технологии Web 2.0), собственного веб-сайта, электронной почты, обучающей системы контролирует этапы выполнения проекта. Наиболее популярна в образовательных организациях высшего образования обучающая среда Moodle, предназначенная для реализации учебных проектов. Moodle имеет возможности для управления проектной деятельностью: размещение информации в разных форматах (текстовая, видео и аудио материалы), обмен сообщениями, обсуждение в форумах. Таким образом, благодаря развитию цифровых технологий, преподаватели имеют возможность разрабатывать задания для обучающихся по выполнению электронного или телекоммуникационного проекта.

Метод проектов – совокупность учебно-познавательных приемов, позволяющих решать какую-либо проблему в процессе самостоятельной работы обучающихся с обязательной презентацией этих результатов [4]. Учитывая особенности организации и реализации, метод электронных проектов – совокупность учебно-познавательных приемов, которые организованы в электронной среде и направлены на разрешение какой-либо проблемы с получением конечного продукта посредством использования цифровых технологий. Выделим условия организации и реализации электронных проектов: разработка каждого этапа и их координация должна выполняться в электронной среде; конечный продукт проекта должен быть в электронном виде; защита проекта происходит с мультимедийным проектором. Принимая во внимание основания деятельностного подхода в самостоятельной работе обучающихся, то есть проблемно-ориентированный характер, общие характеристики учебной и профессионально-педагогической деятельности, актуализации компетенций, использование метода электронных проектов будет эффективным, если учтены междисциплинарные связи, профессиональная направленность и системность.

Выводы. Таким образом, метод электронных проектов с междисциплинарными связями, можно трактовать как комплекс учебно-познавательных приемов и процедур, организованных в электронной среде, которые способствуют формированию профессиональных компетенций за счет реализации междисциплинарных связей средствами цифровых технологий; творческого, синтетического применения знаний, способностей, и их переноса на профессиональную деятельность. Поэтапное формирование ИКТ-компетентности будущего специалиста предполагает реализацию требования системности при разработке электронного проекта. Комплекс конечных продуктов электронных проектов может быть организован в виде электронного портфолио, которое предъявляется выпускником для подтверждения уровня сформированности ИКТ-компетентности.

Литература:

1. Могилев, А.В. Информатика: учеб. пособие для студ. пед. вузов / А.В. Могилев, Н.И. Пак, Е.К. Хеннер; под ред. Е.К. Хеннера. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 848 с.
2. Смирнова, О.Ю. Дидактические условия организации самостоятельной работы обучающихся / О.Ю. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 349-353.
3. Смирнова, О.Ю. Проектная деятельность на занятиях в образовательной организации высшего образования / О.Ю. Смирнова // В сборнике: Актуальные проблемы и перспективы развития экономики Труды XVII Международной научно-практической конференции. Под редакцией Н.В. Апатовой. 2018. С. 244-245.
4. Anohina, A. Analysis of the terminology used in the field of virtual learning / A. Anohina // Educational Technology & Society. – 2015. – No. 8 (3). – P. 91-102.

5. Ben Youssef, A. The Impact of ICT on Student Performance in Higher Education: Direct Effects, Indirect Effects and Organisational Change [Электронный ресурс] / A. Ben Youssef, M. Dahmani // RUSC. Universities and Knowledge Society Journal. – 2008. – V. 12. – No. 3. – 12 p. Режим доступа: <http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v5n1-ben-youssef-dahmani>
6. Friesen, N. Report: Defining Blended Learning [Электронный ресурс] / N. Friesen // Report – 2012. – 10 p. Режим доступа: http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf
7. Groff, J. Technology-rich innovative learning environments [Электронный ресурс] / J. Groff. – OECD - CERI 7. Working Paper, 2013. – 30 p. Режим доступа: <http://www.oecd.org/edu/cei/TechnologyRich%20Innovative%20Learning%20Environments%20by%20Jennifer%20Groff.pdf>
8. Krasavina, Yu.V. Developing Professional Information and Communication Skills through E-Projects / Yu.V. Krasavina, M.A. Al Akkad // Образование и Наука. – № 10. – 2014 г. – С. 93-105.
9. Moore, J.L. E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? / J.L. Moore, C. Dickson-Deane, K. Galyen // The Internet and Higher Education. – 2011. – No. 14. – P. 129-135.
10. Siemens, G. Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning / G. Siemens, D. Gasevic, Sh. Dawson. – MOOC Research Initiative, 2015. – 230 p.

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, доцент Быстрицкая Елена Витальевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТИВНЫХ ТРЕНЕРОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема определения межпредметной основы подготовки бакалавров по физической культуре к осуществлению профессиональной деятельности в условия модернизации образования. Представлены содержательные барьеры осуществления межпредметной подготовки студентов бакалавриата физкультурно-педагогических профилей. Определены методологические подходы, являющиеся основанием для исследования и формирования межпредметной основы педагогической деятельности учителей физической культуры и спортивных тренеров. Приведены методы и технологии обучения, способствующие межпредметной и метапредметной подготовке будущих спортивных педагогов и тренеров, которые могут быть реализованы в вузе как в режиме очных занятий, так и в рамках организации самостоятельной учебной деятельности студентов в он-лайн и офф-лайн режимах.

Ключевые слова: спортивные тренеры, межпредметная основа профессиональной деятельности, межпредметная подготовка, личностно-деятельностный подход, антропологический подход, контекстных подход в образовании.

Annotation. his article deals with the problem of determining the inter-subject basis for the preparation of bachelors in physical education for professional activity in conditions of modernization of education. There are presented meaningful barriers of implementation of inter-subject training of undergraduate students of physical education and pedagogical profiles. Methodological approaches have been defined, which are the basis for the study and formation of the inter-subject basis of pedagogical activities of teachers of physical education and sports trainers. Methods and technologies of training are presented, which contribute to inter-subject and meta-subject training of future sports teachers and trainers, which can be implemented in the university both in full-time classes and in the framework of organizing independent educational activities of students in on-line and off-line modes.

Keywords: sports trainers, interdepartmental basis of professional activity, interdepartmental training, personal-activity approach, anthropological approach, contextual approach in education.

Введение Актуальность рассматриваемой проблемы заключается в том, что в требованиях ФГОС ВО и в Профессиональных стандартов «Педагог», «Тренер», «Инструктор по виду спорта» представлена направленность подготовки спортивного педагога и тренера нового времени к осуществлению профессиональной деятельности на основании так называемых «мягких» или «гибких» компетенций. Если прибегнуть к синонимизации понятийного аппарата педагогики прошлого века и нового времени, то «жесткие» компетенции представляют собой по сути углубленные фундаментальные знания и умения в довольной узкой профессиональной сфере, что чаще всего отражено в предметном знании и предметно-дисциплинарной подготовке. Тогда как «мягкие» компетенции представляют собой основу успешных действий в экстенсивно расширяющемся образовательном и жизненном пространстве спортивного педагога. Их содержание охватывает различные сферы спорта, образования, социального взаимодействия и бытовой самоорганизации тренера. И именно для их совершенствования у будущих тренеров необходима целенаправленная деятельность педагогов вуза по созданию межпредметных основ образовательного процесса.

Целью статьи является определение подходов, методов и технологий высшего образования, способствующих межпредметной подготовке будущих спортивных тренеров и формированию у них мягких профессиональных компетенций.

Изложение основного материала статьи. Как было сказано выше, целевой основой межпредметной подготовки спортивных тренеров является формирование у них не столько жестких, сколько мягких компетенций. Эти компетенции представляют собой портфель умений и способностей специалиста, которые определяют условия повышения уровня персональной эффективности в условиях динамически изменяющейся образовательной среды. Их условно можно разделить на несколько групп:

1. Компетенции интеллектуально-когнитивного плана. По словам Г.П. Щедровицкого[1] – это навыки мыследеятельности, среди которых управление знаниями, актуализация свойств собственных мыслительных процессов, устойчивые представления о показателях своих зон актуального и ближайшего развития. В

транскрипции С.В. Дмитриева, «глубина и истинность познания объекта напрямую зависит от того, насколько мыследействиями и практическим действиями человек преобразовал объект, который поворачивается к субъекту все новыми гранями» [2]. В этом профессиональные компетенции гносеологической направленности сродни познавательным учебным действиям, о развитии которых есть прямые указания во ФГОС ОО. Эта связь неслучайна, поскольку в ситуациях межсубъектного взаимодействия в образовательном пространстве в настоящее время даже в рамках личного примера педагогом продуцируется не столько результат своего образования и развития, сколько портфолио этого процесса.

Следует сказать, что в качестве объекта познания и преобразования могут выступать как феномены и процессы профессиональной деятельности спортивного тренера, так и его собственная траектория образовательного развития. В этом случае важными становятся следующие мягкие компетенции.

2. Компетенции саморегуляции и самоконтроля. Они вырастают из регулятивных учебных действий и находят свое отражение в самоуправлении всеми жизненными и профессиональными ресурсами педагога: его административными предпочтениями, его формальным статусом и имиджевыми характеристиками и т.д. Успешность формирования и реализации этой группы компетенций помогают педагогу не просто эффективно контролировать свое время и другие ресурсы, но и актуализировать признаки профессионального выгорания (знаниевого и эмоционально-волевого), а также своевременно проводить его профилактику.

3. Компетенции организаторско-управленческого характера ориентированы на организацию деятельности воспитанников спортивной секции тренером на основании принципов двух подходов: задачного (С.Д. Неверкович) [3,4] или проблемного (А.В. Брушлинский, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов) [5, 6, 7, 8]. Если первый из них описывает логическое течение управления в русле привычного для всех субъектов образовательного мейнстрима, то второй – ориентирует спортивного тренера на создание и решение вместе с воспитанниками учебных и практических проблем, на инициирование совершенно новой для них деятельности, что сравнимо с кризисным управлением.

Значимое место в этих компетенциях занимают умения по целеполаганию, когда цель осознается не в общем виде, но во всей полноте необходимых для формирования свойств, и обладает указанием на критерии и методы измерения результата.

В этой группе компетенций ярко проявляется индивидуальный стиль управления и деятельности. При этом следует помнить, что административный стиль управления имманентно присущий взаимодействию в системе «тренер-спортсмен», не всегда является действенным, и спортивный педагог должен уметь разрабатывать и применять в своей работе и в жизни управленческие решения демократического плана. Также следует помнить, что в некоторых случаях учебно-тренировочного процесса лучшей стратегией поведения будет отступить и дать возможность спортсменам проявить свое творчество, свои компетенции самоуправления.

Заметное место в процессе формирования и реализации этих компетенций имеет эмоционально-психологический климат принятия и реализации управленческих решений, поэтому в круге умений данного типа важны умения выбирать и осуществлять методы мотивации и стимулирования. Зачастую, как показывают исследования в сфере высшего физкультурно-педагогического образования [2, 3, 4], косвенное руководство с помощью лидеров спортивных команд, с использованием силы влияния коллектива на личность, на основании моделей наставничества («рядом», «вместе», «за мной»), на основании менторинга со стороны более мастеровитых спортсменов, является в большей мере стимулирующим воспитанников, нежели прямое ручное руководство тренера.

Кроме указанных в данную группу входят умения управлять проектной деятельностью и командами изменений, делегирование полномочий, и выбор форм и методов рефлексии деятельности. Рефлексивно-оценочные умения напрямую связаны с умениями целеполагания. Для обоих типов умений необходимо выработать собственный стиль работы с информацией: ее поиска, анализа и синтеза, типологизации и обобщения, а также адаптации под содержание деятельности и трансформации в связи с динамическим изменением задач профессиональной деятельности. Здесь немаловажно развивать также и навыки прогнозирования ситуаций развития образовательной деятельности как отдельных спортсменов, так и команд, клубов, федераций по виду спорта. Это необходимо для того, чтобы не упустить сензитивный период развития определенного значимого процесса, функции или феномена. К собственно же рефлексивным умениям можно отнести: умение описать комплекс желаемых свойств результата или продукта деятельности, разработать критериальную базу их оценки как на протяжении процесса их формирования, так и по завершению этого процесса; формировать мониторинговый комплекс, проводить диагностику и анализировать полученные данные.

Если рассмотреть взаимосвязь между жесткими и мягкими управленческими компетенциями, то становится очевидным, что для успешного осуществления тренером руководства развитием личности и деятельности спортсмена, а также спортивного коллектива, необходима, во-первых, предметная подготовка в вопросах психологии, теории менеджмента, теории и методики профессионального образования, педагогики сотрудничества и конфликтологии. Во-вторых, необходима межпредметная подготовка, которая позволит тренеру более эффективно управлять сотрудничеством и соперничеством в широком смысле как важными регуляторами в процессе развития любой личности. При этом, результаты сотрудничества и соперничества приводят к взаимодополняющим результатам, а именно – стрессоустойчивости и конкурентоспособности спортсмена – с одной стороны, и к гуманистической направленности, этическим принципам, ценностным ориентациям – с другой.

4. Коммуникативные компетенции можно логически разделить на три подгруппы умений: логико-информационные, рече-мыслительные и эмоционально экспрессивные. Так, в первую группу входят умения представить в вербальной и невербальной форме информацию; выстроить высказывание по законам логики; использовать индуктивные и дедуктивные аргументы; выводиться и презентовать достаточное основание; воспроизводить однозначно трактуемые тезисы и т.д. Эти умения могут пригодиться как при самопрезентации спортивного тренера, например, в профессиональном сообществе или при взаимодействии с родителями своих воспитанников.

Вторая группа умений связана с позициями нетворкинга, когда в рамках профессионального педагогического диалога тренер сначала задается вопросом о целях своего высказывания, а не о его причинах

(зачем, а не почему я так говорю). Именно в этой позиции ключ к успешности командной работы и деловых переговоров. Педагогическое общение спортивного тренера является полиаспектным и полисубъектным, поэтому требует быстрых и обдуманных речевых реакций на основании критического мышления.

Третья группа коммуникативных компетенций отражает целенаправленность эмоционального воздействия спортивного тренера на собеседников в интересах решения профессиональных задач. В этом плане нельзя полагаться на слова поэта: «Нам не дано предугадать, как наше слово отзовется», напротив, необходимо управлять эмоциональным планом общения и деятельности, развивая в себе педагогически артистизм, сопряженный с рефлексивными умениями.

Рассмотрим смысловые барьеры, которые студенты физкультурных профилей обучения ставят на пути формирования мягких компетенций в рамках межпредметной подготовки.

Барьер 1 – неадекватной оценки количественных и качественных характеристик своего педагогического инструментария. В этом случае студенты осознают цель своего обучения, и, поскольку при освоении отдельных предметов они решают узко-предметные задачи успешно на основании жестких компетенций, то не имеют достаточной мотивации к пополнению того инструментария за счет межпредметного пространства. Это приводит к устареванию методической копилки тренера и, как следствие, к его неспособности в ближайшем будущем успешно решать вновь возникающие задачи, что является показателем заниевого профессионального выгорания.

Преодоление указанного барьера лежит в области межпредметного знания, и его профилактика проводится в рамках проектной деятельности, модульной практики, а также при решении полипозиционных контекстных задач и профессиональных метапредметных кейсов.

Барьер 2 – превалирования в целеполагании спортивного тренера контрольно-оценочных функций. В том случае, когда студент интересуется – как его оценят и по каким дифференцированным показателям, а не как сформировать то или иное умение, пригодное в его профессиональной деятельности, то в его soft-компетенциях начинают превалировать операции анализа над операциями синтеза. Тогда как, по словам Д.И. Воронина: «практика по своей сути всегда межпредметна»[3]. В этом случае тренер сам того не желая создает проблемное поле своей деятельности, от него ускользают основные интегративные характеристики личности и деятельности воспитанников, существенные взаимосвязи, и он начинает «симптоматическое лечение», а не искоренение причин профессиональной проблемы. В таком случае спортивный педагог перестает быть самостоятельным субъектом и становится лишь исполнителем управленческих решений администрации.

В данном случае наиболее эффективными методами межпредметной подготовки будут коллективные методы, сопряженные с самоуправлением и целеполаганием, с консолидацией действий и выходом профессиональных задач на простор широкого социума. К такому типу методов относятся экспертная деятельность, руководство командами изменений, творческими и спортивными объединениями, выполнение социально-педагогических стартапов, разработка положения, организация и проведение спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятий для разных целевых аудиторий.

Барьер 3 – минимизации преобразующего общения. Как показало авторское исследование, спортивные тренеры не склонны специальным образом выстраивать общение, чтобы обсуждать с воспитанниками процесс формирования у них универсальных учебных действий, межпредметных понятий и личностных результатов обучения, что входит в круг профессиональных задач педагогов. Этот барьер возникает отчасти от того, что педагоги не ставят таких задач, а если и ставят, то считают то позиция «замкнутого мудреца» позволяет им легче по умолчанию и по собственному усмотрению менять траекторию развития ребенка и сохранять при этом авторитет знатока. При этом воспитанник превращается в псевдо-субъекта своего развития. А как указано многими исследователями в сфере педагогики и психологии спорта, чем в большей степени субъект осведомлен о результатах и процессах происходящих с ним изменений, тем точнее его траектория развития, тем выше результаты.

Для профилактики возникновения этого барьера полезны методы межпредметной самодиагностики и самореализации будущего спортивного тренера, среди которых, участие в соревнованиях и профессиональных конкурсах, проведение мастер-классов, требующих мягких компетенций в сфере общения и взаимодействия и признания за собеседником самостоятельной субъектной позиции.

Барьер 4 – барьер упрощенчества, который базируется на одном из феноменов человеческой сущности: если можно что-то не делать – то лучше этого не делать. Это в полной мере касается необходимости интеграции знаний из разных предметных областей в структуру процесса решения профессиональной задачи. Этот процесс интеллектуально сложнее дифференциации, поэтому к его выполнению студенты факультетов физической культуры мотивированы в меньшей степени.

Решение данной ситуации кроется в самой ситуации, а именно, в сфере проблемного обучения. Именно проблемные методы обучения запрашивают межпредметные знания студентов, и, при успешном решении, выводят их из зоны актуального развития в зону ближайшего развития, что и является значимым стимулом к дальнейшему профессиональному развитию будущих спортивных тренеров. Эта технология базируется на принципе развивающего обучения – принципе обучения на высоком уровне трудности, сформулированном Л.В. Занковым.

Барьер 5 – блокирования поступающей информации на основании ее вероятной утилитарной непригодности в настоящий момент. Этот барьер, как ни парадоксально, ставят для себя студенты, которые уже выполняют профессиональные обязанности тренеров. Их логика такова – «если я в данный момент уже успешно решаю профессиональные задачи, и мне хватает имеющихся жестких компетенций, то развивать мягкие мне не нужно, а значит, не нужна и сложная, интегративная межпредметная подготовка». При этом тренер не осознает, что, во-первых, сама ситуация в образовательном пространстве в сфере физической культуры и спорта динамично меняется и ставит все новые задачи, которые требуют для гибкого реагирования именно мягких компетенций. Во-вторых, собственный карьерный путь тренера может претерпеть значительные изменения, что также потребует фундаментальной метапредметной подготовки и мягких компетенций на основании межпредметных знаний. В-третьих, указанный барьер ставится тогда, когда у тренера в недостаточной степени развиты исследовательские умения и рефлексивные, а также прогностические компетенции, для формирования которых недостаточно рефлексии личностного, спортивного и профессионального опыта. Нужен более значительный массив данных, который и представлен в межпредметном поле.

Для преодоления и профилактики этого барьера студенты включаются в структуру исследовательской деятельности феноменов и процессов сферы физической культуры и спорта, которые, как уже было указано ранее, являются принципиально межпредметными.

Применение методов и технологий формирования мягких компетенций в структуре межпредметной подготовки спортивного тренера и преодоления вышеприведенных и иных образовательных барьеров базируются на следующих подходах: личностно-деятельностный подход, антропологический подход, контекстный подход в образовании. Обоснуем их применение.

Итак, личностно-деятельностный подход, основанный на работах А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, ставит в центр образовательного пространства субъекта познания и преобразования во всем многообразии его взаимосвязей и проявлений на физическом, психическом и личностном уровнях. Этот подход позволяет во всей межпредметной полноте изучить не только объективные закономерности его развития, но также изучить и реализовать его индивидуальность в разных видах деятельности: учебной, спортивной, педагогической, иной социальной.

Антропологический подход, изложенный в работах И.В. Блауберга, Э.Г. Юдина и других ученых, позволяет рассматривать субъекта познания и преобразования, в нашем случае будущего и действующего спортивного тренера во взаимосвязи со средой, с культурой, с социальными процессами, в том числе и глобального свойства. Основной функцией данного подхода является воспроизводство культуры в человеке, и вписывание человека в среду, в социум, в культуру на основании его ценностных ориентаций. В этом смысле межпредметные знания способствуют формированию ширококонтекстного мышления спортивного тренера на основании гуманистических ценностей. Этот подход является также основой профессионального воспитания спортивных тренеров.

Контекстный подход в образовании, основы которого разработаны А.А. Вербицким, позволяет развить профессиональную направленность студентов факультетов физической культуры и спорта на основании создания у них межпредметного представления у будущей профессиональной деятельности. Контекстное обучение также позволяет студентам точнее представить себя субъектом профессии, обладающим познанной яркой индивидуальностью, и спроектировать траекторию своего профессионального развития от настоящего момента к «потребному будущему».

Выводы:

1. В условиях модернизации образования необходимо повысить внимание к процессу формирования мягких компетенций интеллектуально-когнитивного плана, организаторско-управленческого характера, саморегуляции и самоконтроля и коммуникативных в структуре межпредметной подготовки спортивного тренера.

2. Межпредметная подготовка спортивного тренера представлена системой взаимосвязанных методов и технологий и сопряжена с рядом значимых образовательных барьеров: неадекватной оценки количественных и качественных характеристик своего педагогического инструментария, превалирования в целеполагании спортивного тренера контрольно-оценочных функций, минимизации преобразующего общения, упрощенчества, а также блокирования поступающей информации на основании ее вероятной утилитарной непригодности.

3. В качестве методологического основания применения методов развивающего обучения, как основы технологического обеспечения межпредметной подготовки спортивных тренеров необходимо применять личностно-деятельностный подход, антропологический подход и контекстный подходы в высшем физкультурно-педагогическом образовании.

Литература:

1. Щедровицкий Г.П. Будущее есть работа мышления и действия (фрагмент беседы с М.С. Хромченко) // Вопросы методологии. 1994. №3-4. – С. 35-36
2. Дмитриев С.В. Дидактические основы ценностно-смыслового и биомеханического моделирования двигательных действий спортсмена: монография. Н. Новгород, 1995. – С. 231
3. Быстрицкая Е.В., Неверкович С.Д., Воронин Д.И. Тезаурус антропных образовательных технологий: монография. М: 2017 – 280 с. - ISBN 978-5-9765-2962-5
4. Неверкович С.Д., Быстрицкая Е.В., Назаркина Н.И. Современное учебное занятие по физической культуре / под. Ред. С.Д. Неверковича. – М.:МИОО, - 2016. – 159 с.
5. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. — М.: «Знание», 1983. — 96 с.
6. Лернер И.Я. Проблемное обучение. — М.: «Знание», 1974. — 64 с.
7. Матюшкин А.М. Актуальные вопросы проблемного обучения // Окунь В. Основы проблемного обучения. Пер. с польск. — М.: «Просвещение», 1968. — С. 186-203.
8. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. — М.: «Просвещение», 1977. — 240 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Белова Ирина Леонидовна

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

магистрант Ахмед Эхдаааллах Усама Халифа Сайед

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

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ТЕХНОЛОГИЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В данной статье раскрыты вопросы, связанные с применением в учебном процессе различных технологий структуризации учебного материала и визуализации информации (структурно-логические схемы, ментальные карты, ассоциативные, когнитивные, концептуальные карты, инфографика); делается акцент на важности наполнения содержания образовательного контента современными визуальными техниками, раскрываются способы визуализации учебного видеоконтента (анимационная инфографика, скрайб-презентация); дается научное обоснование роли инфографики как эффективного способа обучения студентов вуза дизайнерской деятельности; акцентируется внимание на том, что современные технологии обучения дизайну являются эффективным способом формирования профессиональной компетентности, средством развития визуальной культуры будущих дизайнеров.

Ключевые слова: визуализация, визуальная культура, пиктография, инфографика, майнд-мэппинг, видеоконтент, скрайб-презентация, инфографическое резюме.

Annotation. This article discusses the issues related to the use of various technologies for structuring educational material and visualizing information in the educational process (structural and logical schemes, mental maps, associative, cognitive, conceptual maps, infographics); focuses on the importance of filling the content of educational content with modern visual techniques, reveals ways to visualize educational video content (animated infographics, scribe presentation); provides scientific justification for the role of infographics as an effective way of teaching design students; focuses on the fact that modern technologies of teaching design are effective a way of forming professional competence, a means of developing the visual culture of future designers.

Keywords: visualization, visual culture, pictography, infographics, mind mapping, video content, scribe presentation, infographic summary.

Введение. Современная система высшего образования невозможна без обращения к вопросу о роли визуальных носителей информации наряду с вербальными средствами обучения. Известно, что зрительная информация осваивается проще информации, переданной иными формами. По мнению психологов, 75-80% информации человеком воспринимается визуально. И конечно, учебный материал в виде презентаций или лекций с визуализацией запоминается лучше вербальной информации.

Актуальность исследования: исходя из современных требований к профессиональному обучению студентов в вузе, образовательные технологии ориентированы на новейшие способы разработки учебного контента. Как показывает практика, технологии визуализации информации дают хорошие перспективы для развития образовательного процесса, положительно влияют на формирование профессиональных компетенций будущих специалистов (педагогов, психологов, дизайнеров и т.п.).

Целью исследования является анализ визуальных технологий, применяемых в системе высшего педагогического образования, влияющих на развитие визуальной культуры студентов.

Изложение основного материала статьи. В связи с тем, что вся жизнь современного человека буквально пронизана визуальной информацией, визуальность становится основным принципом культуры XXI века. Изучением теоретических аспектов визуальной культуры начали заниматься в 1970-80-х гг. XX века. В это время впервые появляются понятия «визуальный поворот», «визуальное мышление», «визуальная культура» в исследованиях Р. Арнхейма, Дж. Кларка, Г. Поллока, В. Зинченко, В. Розина и др. По мнению современных исследователей, «визуальная культура, являясь составляющей общей культуры личности, определяет качество визуального восприятия, сформированного вследствие многоуровневого сопоставления визуального образа с имеющимися в опыте человека знаниями, представлениями, мотивами, ценностями» [4, 7].

Визуальной способностью человек наделен от природы: он легче воспринимает различную информацию в наглядном графическом виде. Древним способом передачи информации с помощью рисунков является пиктография (дословный перевод «пишу рисунками»). Пиктография - примитивный вид письма, передающий информацию о предметах, действиях, событиях, понятиях при помощи простых изображений. В современном мире пиктография является формой графического общения и техникой передачи разнообразной информации. С помощью рисунков (скрайбов) чаще других информацию передают художники, архитекторы, дизайнеры. Для дизайнера пиктография - это искусство создания изображения, несущего в себе определенный информационный заряд. С помощью графического изображения (знака, рисунка, иллюстрации, пиктограммы) можно передать эмоции, чувства, концепцию, идею и смысл авторского взгляда на многие вещи.

Современный графический дизайн кроме визуально-художественного образа, текста, пространства, оперирует и средствами культурных, маркетинговых коммуникаций, что способствует формированию визуальной культуры общества. Прогрессивная роль современных визуальных технологий состоит в том, что они позволяют сохранять и транслировать в массы огромные потоки информации в визуальном виде. Визуализация предполагает свертывание информации в образ знака, символа, пиктограммы.

Сегодня концептуальных идей по оптимизации образовательного процесса существует много: информационно-коммуникационные технологии, онлайн-сервисы, моушн-дизайн и т.д. Преподаватели вуза часто применяют различные способы привлечения внимания аудитории, систематизируют огромные объёмы данных, анализируют, моделируют, оформляют учебные занятия в интересную «презентабельную картинку». Задача преподавателя состоит в том, чтобы в процессе учебной деятельности студенты приобрели универсальные способности, которые в дальнейшем, ему пригодятся в профессиональной деятельности. Это способность эффективно работать в команде, способность принимать быстрые решения, способность к творчеству (креативность), способность визуального мышления, способность перерабатывать информацию. Сегодня прочное место в современном образовательном процессе занимают различные технологии визуализации информации:

1. *Интеллект-карты* (англ. «*Mind map*») – карта мыслей или ассоциативная карта, диаграмма связей, способ изображения процесса общего системного мышления с помощью схем - удобная техника альтернативной записи.

2. *Инфографика* – графический способ подачи информации, данных и знаний, основными принципами являются содержательность, смысл, лёгкость восприятия и аллегоричность, таблицы, диаграммы, графические элементы.

3. «*Лента времени*» - временная шкала, на которую в хронологической последовательности наносятся события, которые можно представлять в виде картинки с текстом (автором технологии является Мария Монтессори).

4. *Скрайбинг* - искусство отображения речи в картинках, процесс происходит в реальном времени, параллельно произносимой речи. Взаимосвязь между ключевыми моментами рассказа и зарисовками (скрайбами) делают лекцию или презентацию более понятной и увлекательной.

Эффективная техника запоминания, графическое представление информации, излагаемое в виде схемы - *майнд-мэппинг* (*карта мыслей, интеллект-карта, ментальная карта*). Технику майнд-мэппинга разработал британский психолог Тони Бьюзен в 1970-х годах. Согласно теории ученого, многие выдающиеся люди использовали зарисовки в своих записях. Ассоциативные образы и рисунки важны при анализе и передаче мыслей: именно это «делает мысли живыми, интересными, не похожими на скучные записи в конспектах». Несомненная польза данной технологии заключается в том, что она помогает анализировать информацию, делать ее удобочитаемой и легко воспринимаемой, помогает решать сложные проектные задачи. Майнд-мэппинг основан на способе изложения проблемы (проектной задачи) в виде древа знаний, облака слов, на принципе развития «солнечного мышления». А будущему дизайнеру особенно важно постоянно развивать информационное поле знаний, уметь систематизировать учебный материал и визуализировать информацию, быть способным к генерированию идей [6].

Студенты, которые занимаются творческой деятельностью (дизайном), часто проявляют в учебной художественно-проектной деятельности свою креативность, оригинальность концепций, стремятся реализовать свой творческий потенциал. *Творческий потенциал* личности состоит из мотивационного, содержательного, деятельного и рефлексивного компонентов [2]. *Мотивационный компонент* отражает личностное отношение к деятельности, выраженное в целевых установках, интересах, мотивах; предполагает наличие интереса и стремления к приобретению специальных знаний, профессиональных умений и навыков. *Содержательный компонент* включает совокупность знаний, умений, навыков общеобразовательного и профессионального цикла, способствующих решению исследовательских и художественно-проектных задач на индивидуально-творческом уровне. *Деятельностный компонент* основан на умениях организации исследовательской, проектной и творческой деятельности; включает способы умственных действий и мыслительных логических операций, а также формы практической деятельности. *Рефлексивный компонент* включает внутренние процессы осмысления и самоанализа, самооценку собственной деятельности и её результатов; отражает эстетическую ориентацию.

Сообщить целевой аудитории информацию в доступной и увлекательной форме можно при помощи инфографики. *Инфографика* - это динамичная яркая графика и небольшое количество текста, и они организованы в одном дизайне. Основная задача инфографики - знакомить пользователей с информацией, привлекать внимание, вызывать интерес, поэтому инфографику активно используют большинство компаний и организаций. Средства инфографики способны не только организовать большие объёмы информации, но и более наглядно показать соотношение предметов и фактов во времени и пространстве, продемонстрировать современные тенденции, выявить актуальные проблемы. Инфографика завоевала популярность как способ визуализации данных и средство продвижения услуг. «Сочетание наглядности изложения с передачей информации, вот в чем кроется популярность инфографики. В эпоху, когда информация окружает нас повсюду, инфографика стала жизненно необходима» [4].

В инфографике, как области коммуникативного дизайна, действует закон иерархии и соподчиненности. Это необходимо для того, чтобы выстраивать траекторию взгляда наблюдателя, не позволять ему «потеряться», помогает быстрому восприятию информации. Инфографика используется во многих сферах человеческой деятельности, где имеет место передача информации. Специалисты, которые занимаются разработкой инфографики, особое внимание уделяют подбору цветовой палитры, чтобы она как можно лучше передавала суть темы и управляла эмоциями человека. Любую инфографику отличает визуализация данных и привлекательный, эффективный дизайн. В ней может быть минимум текста, но за счет правильно подобранных иллюстраций, диаграмм, цветов и композиции каждый человек без затруднений поймет, о чем идет речь. Этот способ характеризуется своей наглядностью. «А наглядность следует различать как процесс пассивного наблюдения графических схем, анимаций, таблиц и прочее, и визуализацию как процесс перевода мыслеобразов из внутреннего плана во внешнюю деятельность, проекцию мыслительной деятельности в наглядный образ» [5].

Таким образом, под *инфографикой* мы понимаем уравновешенное сочетание информации и графических объектов, возможность в лаконичном и красивом виде осветить масштабные проблемы человечества, креативный способ передачи различных сведений, созданный творческим воображением дизайнера. Она необходима в разных областях современного мира и продолжает развиваться вместе с ним. Благодаря инфографике расширились возможности общения между людьми, жители разных стран одинаково поймут визуализированные данные, что делает этот способ передачи информации универсальным. Причём основное понятие и сущность инфографики – сжатое донесение информации через визуализацию контента.

Контент - (от англ. *content* - содержание) – любое информационно значимое либо содержательное наполнение информационного ресурса или веб-сайта. Будущий дизайнер должен знать, что проектируя объекты визуальной информации, визуальной коммуникации, визуальной идентификации для какой-либо компании, актуально обращать внимание на разработку *видеоконтента*. В век стремительного технического прогресса, когда скорость интернета измеряется десятками мегабит в секунду, а новая информация появляется одновременно на всех континентах – все больше людей отдают предпочтение видеоматериалам и видеоконтенту. Видео - один из эффективных способов продвижения бизнеса и рассказа о деятельности компании. Делиться видео можно огромным количеством способов: снимать полноценные видеоролики для публикации в социальных сетях, проводить прямые трансляции или публиковать видео-истории.

Видеоконтент - видео, основанное на потребностях целевой аудитории, ее перцептивных навыках. Исходя из обширной информационной среды, которая сегодня окружает человека, выделяют образовательный, рекламный, информационный, документальный, развлекательный виды видеоконтента. Отличный вариант для студента, чтобы рассказать историю - ролик «Draw my life», в котором автор рисует свою жизнь и параллельно ведет рассказ. В качестве закрепления учебного материала, а также для успешной подготовки к экзаменам студентам можно предложить вариант «Question-Answer» сделать презентацию «вопрос-ответ» в технике скрайбинг.

Скрайбинг (от англ. «scribe» - набрасывать эскизы и рисунки) – гармоничное сочетание слов и иллюстраций, способное наглядно отобразить основные идеи презентации. Это техника изобретена британским художником Эндрю Парком из опорных схем, графиков, конспектов для усвоения информации. Скрайб-презентация состоит из пиктограмм, иллюстрирующих ключевые понятия, речь выступающего иллюстрируется рисунками, получается «эффект параллельного следования». Данная технология способствует лучшему усвоению учебного материала, усвоению информации, т.к. язык рисунка понятен слушателям разных возрастов (детям, подросткам, абитуриентам), иностранным студентам, людям с ОВЗ. Поскольку информация преобразуется в образы, то видеоконтент помогает восстановлению беседы или тематической лекции в памяти, способствует эффективности усвоения учебного материала. К положительным сторонам технологии можно отнести:

- 1) эффективность передачи информации, запоминание ключевых моментов, возможность донести концепцию до аудитории;
- 2) универсальность визуального языка общения, взаимосвязь вербальной и визуальной информации помогает быстрее восстанавливать в памяти учебный материал;
- 3) эффект параллельного следования, т.е. звуковой ряд иллюстрируется скрайбами, схемами, графиками или другими визуальными образами.

На сегодняшний день скрайб-презентация является еще новой, но хорошо зарекомендовавшей себя технологией, средством достижения новых образовательных результатов. Чтобы сделать хорошую с точки зрения дизайнера, скрайб-презентацию, необходимо пройти пять ступеней:

1. Обозначение проблемы исследования, обоснование ее актуальности.
2. Поиск и анализ информации, применение методов картирования.
3. Визуализация идеи в графическом виде, с учетом концептуального, композиционного и цветового решения.
4. Моделирование и проектирование контента, обработка видео, монтаж, корректировка, детализация.
5. Презентация концепции (проекта, реферата, доклада, научного исследования и т.п.), выступление перед целевой аудиторией.

Как показывает педагогическая практика, когда студентам задают написать реферат или создать презентацию, то они часто копируют информацию из интернета, иногда даже не читая сам текст и не обрабатывая рисунки. Скрайб-технология, майнд-мэппинг, инфографика заставляют студента более глубоко осмыслить проблему, структурировать и визуализировать полученную информацию, разложить ее «по полочкам», зафиксировать ключевые моменты в графическом виде.

При трудоустройстве на работу у выпускников появляется хорошая возможность продемонстрировать свою квалификацию, используя резюме с инфографикой. Инфографическое резюме - подача информации о соискателе в простом понятном виде, структурирование смысла, проявление оригинальности, творческого стиля и авторской манеры. Если креативно разработать резюме с применением оригинальной инфографики или грамотно создать скрайб-презентацию, то можно значительно выделиться из общего потока своим профессионализмом и запомниться работодателю.

Выводы. Процесс модернизации высшего образования обусловлен социальными и культурными изменениями, которые сегодня меняют картину мира: постоянное увеличение объемов поступающей информации, стремительный темп развития информационно-коммуникационных технологий, разработка и внедрение новых образовательных технологий и т.д. [8].

Создавать визуальные объекты необходимо на высоком профессиональном уровне и применять их для научных конференций, выпускной квалификационной работы, практической деятельности, проявляя свои способности, умения и навыки. В заключении хочется отметить, что заниматься инфографикой и скрайбингом обычно нравится как педагогам, так и студентам: новое всегда привлекает внимание, вызывает интерес, заставляет двигаться вперед к новым свершениям и открытиям [12].

Литература:

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Архитектура - С., 2012. - 392 с.
2. Белова И.Л. Проектное моделирование из бумаги: Монография - Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing is a trademark of: OmniScriptum GmbH & Co. KG.; 2015. С. 7. (www.lap-publishing.ru).
3. Богдавленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Академия, 2002. - 320 с.
4. Быстрова Н.В., Коняева Е.А., Цыплакова С.А. Теоретические основы использования педагогических технологий при обучении студентов в системе среднего профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-2. С. 78-80.
5. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Пулькина Е.Е. Современные педагогические технологии как основа проектирования образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-2. С. 79-81.

6. Зинченко В.П. Восприятие и визуальная культура. Центр гуманитарных инициатив, 2018 г. <https://www.labyrinth.ru/books/646503/>
7. Золотухин С.А. Инфографика как информационный пакет. Инфографика в образовании. 2018. №25.
8. Казначеева С.Н., Быстрова Н.В., Шалина Е.Ю., Госельбах О.И. Организация самостоятельной работы студентов как фактор формирования профессионально значимых компетенций // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 3 (37). С. 37-41.
9. Чембаров Е.А., Белова И.Л. Проектные умения в подготовке специалистов в области дизайна Электронный научно-практический журнал Культура и образование. 2014. № 2 (6). С. 25.
10. Розин В.М. Визуальная культура и восприятие: Как человек видит и понимает мир. - М., 1996. 143 с.
11. Сальникова Е. Визуальная культура в медиасреде. Современные тенденции и исторические экскурсы. - Прогресс-Традиция, 2017.
12. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В., Тюмина Н.С., Сергеева Д.С. Проектирование учебной деятельности студентов вуза // Школа будущего. 2018. № 1. С. 97-103.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, профессор Ванхемпинг Элина Геннадьевна
Скандинавский институт академической мобильности (г. Сейнайоки, Финляндия);
доктор педагогических наук, профессор Жданова Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Гжельский государственный университет» (пос. Электроизолатор)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАЖИРОВОК ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ОГРАНИЧИТЕЛЬНЫХ МЕР

Аннотация. В статье представлен анализ поиска новых форм проведения исследовательских профессиональных стажировок педагогов в условиях ограничительных мер, делающих необходимым применение новых методов дистанционных взаимодействий научного руководителя и стажеров. Раскрывается суть проекта исследовательских стажировочных интенсивов. Разработка программы стажировки включает модули: организационный, тренинговый, экспертный, коучинговый. Дается анализ финско-русского опыта взаимодействия в организации стажировочных интенсивов педагогов, выявляющий инновационные методы и формы: иммерсинг, перипатетический коучинг, перипатетический квест, менеджмент впечатлений, видео –аналитические презентации.

Ключевые слова: профессиональная стажировка педагога, стажировочный интенсив, метод интерактивного иммерсинга, перипатетический коучинг, перипатетический квест, поддержка аттрактивности, видео – аналитические презентации.

Annotation. The article presents an analysis of the search for new forms of professional training for teachers in the context of restrictive measures that make it necessary to use new methods of distance interactions between the supervisor and trainees. The essence of the research internship intensive project is revealed. The development of the internship program includes modules: organizational, training, expert, coaching. The analysis of the Finnish-Russian experience of interaction in the organization of internship courses for teachers, revealing innovative methods and forms: immersing, peripatetic coaching, peripatetic quest, experience management, video-analytical presentations.

Keywords: professional training of a teacher, training intensive, interactive immersing method, peripatetic coaching, peripatetic quest, support for attractiveness, video - analytical presentations.

Введение. Развитие академической мобильности педагогов обретает новую актуальность в свете глобализации и ограничительных мер «ковидного» периода, актуализирующего апробацию новых методов дистанционных взаимодействий. Аспекты цифровизации открытого информационного общества рассматривали А.А. Ахаян, Е.В. Гнатышина [1; 4]. Профессиональные аспекты организации международных стажировок педагогов изучали Э.Г. Ванхемпинг, С.В. Сальцева [3], теорию «культурного шока», стереотипов и толерантности в поликультурной образовательной среде С.Г. Тер-Минасова [7].

Формулировка цели статьи отражает осмысление инновационного формата проведения профессиональных стажировок педагогов в условиях ограничительных мер с целью выявления и более эффективного использования возможностей он-лайн и офф-лайн форматов взаимодействия.

Изложение основного материала статьи. Анализ опыта международного взаимодействия в российско – финском пространстве выявил инновационные наработки в условиях ограничения въезда в Финляндию с весны 2020 года. Был разработан пилотный проект исследовательских стажировочных интенсивов на партнерских площадках Петербурга с наполнением ресурсами дистанционного и реального взаимодействия научного руководителя из Финляндии и стажеров-исследователей в Петербурге.

В условиях нынешних ограничительных мер прорабатываются тщательно все детали по площадкам визитов, перечню экспертов и общей логистике в Санкт-Петербурге. В целом, Петербург, это конструктивный вариант эффективного исследовательского иммерсинга в постижение специфики образовательных инноваций с точки зрения его выполнения в условиях нынешних реалий ограничительных мер въезда в Финляндию.

В процессе разработки пилотного проекта исследовательских стажировочных интенсивов на партнерских площадках Петербурга выстраиваются траектории перипатетического квеста, как базовой техники стажировки в целом, выстраивается так, чтобы минимализировать поездки по Петербургу в общественном транспорте и сделать пребывание максимально безопасным с учётом потенциальных эпидемиологических рисков [2].

Следует обратить внимание на то, что дополнительная альтернативная площадка по исследовательским стажировкам по тематике образовательных инноваций, включая финский компонент, на базе Петербурга в Скандинавском Институте Академической Мобильности работает с 2007 года. Петербургский вузовский кластер — это область многолетней профессиональной деятельности его ректора профессора Э. Ванхемпинг. Международный проект «Скандинавский Институт Академической мобильности», апробация и продвижение

его авторских программ стажировок, авторских технологий и педагогических методик начинался именно с интеллектуальной столицы России – Петербурга [5]. В плане дополнительного изыскания ресурсов санаториев, турбаз Ленинградской области, особый интерес заявлен к Выборгу. Это город с финско-шведской историей и приятен для работы по скандинавской теме. Рассматриваем размещение в шаговой доступности от траектории стажировки и всех точек встреч. Но главное место прохождения стажировки — интеллектуальная столица России - Санкт-Петербург. Диалог с заказчиком программ ведётся индивидуально, гибко, с учётом его возможностей и потребностей.

Проанализируем, в чем суть опыта осенних интенсивов-2020 с программами исследовательских стажировок педагогов.

Большое внимание уделяется качеству жизни стажера в условиях нахождения на стажировке от Скандинавского Института Академической Мобильности в Петербурге. Специфика финского подхода к образованию и его эффективность во многом связаны и с этим фактором. Поэтому вопросы своевременного отдыха, правильного сна, своевременного питания, соответствующей комфортной обстановки в отеле, отсутствие тесноты при размещении, отсутствие суеты и срочности — позиционируется как один из важнейших социально-технологических конструктов стажировочных интенсивов-практикумов. Поэтому высокому качеству и достойному классу размещения уделяется особое значение. Большое внимание уделяется постановке визуальной зоркости стажера-исследователя в условиях погружения в локальное комьюнити. Длительность стажировочного интенсива в Петербург - такая же, как и в Финляндии — учебная неделя. Возможность корректировать сроки и длительность пребывания обсуждается индивидуально с каждым заказчиком [2].

У стажера в процессе «финского интенсива» в Петербурге развивается компетенция рационального и бережного отношения к планированию своему времени жизни. Прокачивается принцип «Управляй своими «восьмёрками». В сутках 24 часа. Восемь часов - на сон. Восемь часов - на работу. Восемь часов — приватная жизнь и личное время. Поэтому очень важно, чтобы после энергичного перипатетического квэста и коучинга, актуальных экспертных встреч и профессиональных визитов по Петербургу, было место и время для спокойного, комфортного, уютного осмысления событий исследовательского дня, самостоятельной работы и нормального цивилизованного отдыха. Поэтому особое внимание уделяется условиям размещения в Петербурге. Как правило - это финская сеть отелей «Соко», один из отелей на Васильевском острове, который расположен в шаговой доступности от всех знаковых культурных и образовательных достопримечательностей Петербурга и главных точек перипатетических траекторий интенсив-практикума [6].

В процессе всей стажировки поддерживается положительный эмоциональный фон удивления и познания, нормативы высоких физических нагрузок по пешей ходьбе, высокий уровень индивидуального погружения в освоение повседневной реальности. Используются исследовательские практики, повышающие интерактивность стажера: интервью, методы визуальной социологии, перипатетический коучинг, перипатетический квэст. Много ходим, много смотрим, много осмысливаем, много обсуждаем. Каждый участник — индивидуален и неповторим. Поэтому адресные контакты по предмету его профессионального интереса обязательны по запросу от участника [5].

Программа стажировочного интенсива в Петербурге состоит из следующих модулей: организационного, тренингового, экспертного, перипатетического. Для стажеров осенних интенсивов 2020 при разработке оргмодуля приоритетное внимание фокусировалось на теме «Кадры для цифровой экономики: междисциплинарный подход». Он реализуется на площадках ведущих образовательных организаций в сфере профессиональной переподготовки на Васильевском острове.

Тренинговый модуль «Стрессменджмент в условиях обилия «цифры» и «удаленки»» реализовался на санаторных базах области, либо или на площадке Института Практической психологии ИМАТОН в историческом центре Петербурга – Васильевском острове, что определялось бюджетом и ситуацией по ограничительным мерам [3].

Экспертный модуль «Кадры для цифровой экономики: навыки и компетенции» включал экспертные встречи с успешными IT экспертами Петербурга; экспертные интервью с ведущими профессорами Петербурга в сфере IT, цифровизации образования, цифровой экономики и ведущими практиками, успешными в IT бизнесе; знакомство с ведущими вузами Петербурга в сфере подготовки современных кадров для цифровой экономики.

Перипатетический коучинг «Ленинград, Петербург. Питер» включал встречи с мэтрами ленинградской учительской интеллигенции; профессиональные диалоги и круглые столы по цифровизации и подготовке кадров для цифровой экономики. Предметные области - по профилю профессиональных компетенций стажера.

Существенное внимание уделяется исследовательскому компоненту стажировки. Собственно, он есть каркас всей стажировки в целом. Все визиты, встречи, диалоги пронизывает исследовательский вектор: задействуются конкретные методы исследования. Особое место занимают экспертные интервью у руководителей петербургских школ по теме «Организация, управление и администрирование учебного процесса в школе в условиях вынужденной «удаленки» и ограничительных мер».

Важное место в интенсиве занимает диалоговый мастер-класс «Ведущие вузы Петербурга в сфере подготовки современных кадров для цифровой экономики» в рамках темы «Выбор вуза после школы: высшее образование в России и за рубежом». Исследования показали недостаточную осведомленность педагогов школ, старшеклассников и выпускников школ, их родителей о вузах России и Зарубежья. О том, как выбирать вуз, специальность, как организовать информационное содействие и организационное сопровождение процесса выбора образовательной траектории молодого человека после окончания им школы [5]. Скандинавский Институт Академической Мобильности предлагает краткосрочные офф-лайн и он-лайн интенсив-программы по восполнению этого информационного дефицита. Это полезно и для учителей школ, и для родителей выпускников школ, и для всех старшеклассников.

Индивидуальные визиты приветствуются. Данный инновационный формат академической мобильности рассчитан на мобильные минигруппы от 2-х человек до максимум 4 человек.

Важнейшее социально-технологическое значение, с точки зрения поддержки аттрактивности и включенности стажера-исследователя в процесс личностного и профессионального развития, который интенсивно «прокачивается» и «перезагружается» во время стажировки, имеет эффективность социально-

психологического контакта между ведущим научным модератором программы и его участниками. Существенную роль играют личные исследовательские работы стажеров-исследователей в формате качественных методов социальных исследований (неформализованные интервью, визуальная социология, визуальная социальная диагностика). Здесь опять-таки актуализируется формирование желания стажера исследовать, его интереса к познавательным практикам. Инструментальное значение обретает аттрактивность повседневной outdoor-среды и исследовательско-образовательного процесса в их диалектическом единстве.

Методы взаимодействия между стажерами и научным руководителем выстраиваются на основе таких авторских технологий Скандинавского Института Академической Мобильности как перипатетический коучинг, перипатетический квест, интерактивный иммерсинг. Перипатетика — обучение во время прогулки. Традиции уходят корнями в историю древнегреческой философии к Аристотелю. Он вёл диалоги со своими учениками, прогуливаясь с ними по галереям школы. Термин «перипатетика» введён его последователями для обозначения учения Аристотеля. Но в буквальном смысле в переводе с древнегреческого «перипатетика» означает обучение в время прогулки [2].

С инструментальной точки зрения перипатетический квест как метод стажировок в условиях ограничительных мер и в целях апробации новых методов дистанционных взаимодействий предполагает высокий профессиональный уровень модератора квеста, осуществляющего дистанционно плановые видеокommunikации со стажерами. Также очень важна технологическая готовность стажеров к этому методу коммуникативного взаимодействия.

Во-первых, они сначала получают предварительно вводную инструкцию от супервайзера из Скандинавского Института Академической Мобильности о форме взаимодействия на перипатетическом квесте. Ее краткая суть заключается в том, что ежедневно в установленное время стажеру надо проверить электронную почту и забрать задание на перипатетический квест дня, в котором будут поставлены исследовательские и поисковые задачи, маршрут движения и ориентировочно время прибытия в конечный пункт квеста. Будут указаны точки квеста, где следует выйти на связь с научным руководителем - модератором квеста. Выход на связь по WhatsApp - в видео-режиме. И здесь уже начинается коммуникативное перипатетическое взаимодействие [3].

Методика «перипатетический квест» была апробирована в ходе около 200 визитов стажеров из постсоветских стран в Финляндию в 2015-2019 годах. Апробация методики инновационных методов академической мобильности на «удаленке» «перипатетический квест» с заменой личного присутствия «в живую», научного руководителя, который выполняет важную роль создания необходимого рапорта, состояния включенности при непосредственном офф-лайн взаимодействии на дистанционном взаимодействии «из экрана» гаджетов запланирована в Петербурге на октябрь 2020. Это педагогический исследовательский инструмент активистских исследований. Когда актором выступают все исследователи — участники процесса [5].

Эмоционально-образное обучение предполагает методологически и академически обоснованный, тщательно продуманный менеджмент впечатлений, что создаёт соответствующий эмоционально-аттрактивный фон, который является базовой методологической «почвой» [7], в которую следует «сеять семена» ключевых положений образовательного контента программы интенсива.

Высокую степень аттрактивности и интерактивности создает правильно выстроенная работа стажера с учебно-методическим текстом, где представлена информация о нем самом. Поэтому мы уделяем особое внимание подготовке печатной продукции индивидуального учебно-методического сопровождения стажера-исследователя, выступающего в роли объекта и субъекта исследовательского стажировочного процесса в ходе краткосрочных интенсивов погружения в социальную повседневность комьюнити.

В октябре и ноябре 2020 года особый интерес у заказчиков получили программы стажировочного исследовательского интенсива-практикум от Скандинавского Института Академической мобильности «Петербург - окно в Европу цифровых инноваций» в течение 7 календарных дней в количестве 81 академического часа. Программа и методология стажировки основана на исследовательском индивидуальном иммерсинге (погружении) в повседневность петербургского мира университетов и образования. Общая тематическая платформа - «Цифра» в разнообразии встреч и трактовок: персональные экспертные встречи по междисциплинарной программе актуальных вопросов личностного развития профессионала сферы школьного образования» [3].

Экспертный состав: профессора и доценты брендовых университетов Петербурга, педагоги-активисты школ и учреждений дополнительного образования. Инновационные практики личностного развития и цифровые технологии осуществлялись на практике на площадке одного из новаторских центров Петербурга. Встречи с руководством и посещение центра (в случае нормы доступа по ограничительным мерам). Программы повышения квалификации в Институте Практической психологии «ИМАТОН».

Выводы. Резюмируя вышеизложенное по специфике организации профессиональных стажировок педагогов в смешанном формате, подчеркнем, выявленную эффективность методов: перипатетический коучинг, перипатетический квест, интерактивный иммерсинг.

В этих инновационных методах обучения интегрированы «живые» практики перипатетического квеста стажеров по образовательной траектории в Санкт-Петербурге с цифровой (цифровой) дистанционной модерацией научного руководителя - модератора процесса перипатетического квеста из Финляндии. Модератор дистанционно, но визуально достижимо через экран мобильных гаджетов стажеров формирует социально-психологический и дидактический эффект перипатетического квеста как способа повышения аттрактивности и интерактивности учебного процесса в условиях пост-классической модели образования и его цифровых трансформаций.

Следует подчеркнуть, что в разработке стажировочных программ для преподавательского состава любого уровня образовательных институций важно учитывать то, что пользователи этих программ обучались и преподавали в условиях классической системы образования, которая была ориентирована на массовость, стабильность, традиционализм, завершенность, нормативность и итоговое получение пакета конкретных знаний. Это сформировало мощные стереотипы, которые провоцируют появление индикаторов профессиональной деформации, а в ряде случаев формируют психологический барьер отчуждения к предлагаемому на стажировке методикам, явное или скрытое недоверие, определенный скепсис к изучаемой в процессе стажировки технологии или управленческой практике.

Постклассическая система образования ориентирована не на массовость, а на индивидуальность, исходит не из стабильности информации, знаний, методик, а из аксиомы о том, что в современном быстромеменяющемся мире знания весьма неустойчивы. Традиционализму классической модели образования на смену пришло творчество. «Нормативность» заменена «неповторимостью». В постклассической модели, вместо «завершенности» осуществляется ориентир на «непрерывность». Если в классической модели цель обучения состоит в том, что преподаватель должен был выдать ученику, студенту пакет знаний, то в постклассической системе акценты делаются на иное. А именно – на самоцели слушателя, получающего в результате обучения собственные компетенции и самостоятельность.

Поэтому в новом стратегическом тренде инновационных форматов академической мобильности от Скандинавского института академической мобильности (Финляндия) реализуются стажировочные программы для педагогов средних школ, преподавателей вузов, молодых исследователей и опытных ученых, которые ориентированы на цели и ценности именно пост-классической, кредитно-модульной системы образования. Именно на такой педагогической парадигме и работают успешно технологии индивидуального подхода и развития, которые актуализируются в условиях «цифры» и «удаленки». Именно на принципах пост-классической модели образования выстраиваются технологии взаимодействия со стажерами-исследователями в пилотном проекте апробации инновационного формата академической мобильности в условиях ограничительных мер.

Литература:

1. Ахаян А.А. Педагогические проблемы эпохи информационного общества (материалы выступления) [Электронный ресурс] / А.А. Ахаян // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2014. – № S2. – С. 15.
2. Ванхемпинг, Э.Г. Научно-образовательные международные стажировки: исторический ракурс и актуальная корпоративная парадигма / Э.Г. Ванхемпинг // «Многомерность педагогической классики: отечественный и зарубежный опыт»: Сборник научных статей. – Оренбург-Актюбинск, ООО Агентство ПРЕССА, 2015. – С. 37-45
3. Ванхемпинг, Э.Г. Прыжок в «цифру»: трансформации образования в условиях глобальной дигитализации: монография / Э.Г. Ванхемпинг, С.В. Сальцева А.С. Сейдуманова — СПб.: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2020. — 284 с.
4. Гнатышина, Е.В. Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальные и образовательные аспекты / Е.В. Гнатышина, А.А. Саламатов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 8. – С. 19-24.
5. Жданова С.Н. Социально-педагогические активитеты международных стажировок магистров // Современное образование в России и за рубежом: теория, методика и практика: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2018 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018. – С. 37-40.
6. Жданова, С.Н. Проектирование технологии социально-профессиональных достижений специалиста / С.Н. Жданова // Актуальные вопросы образования и науки: сб. науч. трудов по материалам междунар. науч.-практ. конф. – Тамбов: Изд-во ТРОО «Юком», 2014. – С. 57-61 [Электронный ресурс] <https://elibrary.ru/item.asp?id=22274272>
7. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: СЛОВО, 2020. – 261 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Везетну Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ЛИЧНОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК УСЛОВИЕ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению феномена личностной ориентации образовательного процесса как ключевого условия управления учебной и воспитательной деятельностью детей младшего школьного возраста. Выявляются специфические характеристики детей младшего школьного возраста, определяются сферы их интересов и деятельности, определяются их социальные роли. Кроме того, отдельное внимание уделяется личностно-ориентированному подходу и его влиянию на современный образовательный процесс в начальной школе. Выявляется специфика управления учебной и воспитательной деятельностью детей младшего школьного возраста. В заключение статьи делается вывод о том, что личностная ориентация позволяет уделять внимание ключевым аспектам личностного развития ребёнка, охватить все его интересы, спектр его возможностей и потенциалов, способностей и важнейших существенных характеристик.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, индивидуализация образования, управление учебной деятельностью школьников, педагогика начальной школы.

Annotation. The article is devoted to the consideration of the phenomenon of personal orientation of the educational process as a key condition for the management of the educational and educational activities of children of primary school age. The specific characteristics of children of primary school age are revealed, the spheres of their interests and activities are determined, and their social roles are determined. In addition, special attention is paid to the personality-oriented approach and its influence on the modern educational process in primary school. The specificity of the management of educational and upbringing activities of primary school children is revealed. In conclusion, the article concludes that personal orientation allows you to pay attention to the key aspects of the child's personal development, to cover all his interests, the range of his capabilities and potentials, abilities and the most important essential characteristics.

Keywords: personality-oriented approach, individualization of education, management of educational activities of schoolchildren, pedagogy of elementary school.

Введение. Образовательный процесс в младшей школе характеризуется множеством специфических черт и аспектов. Он требует от педагога значительных знаний и умений в области организации, управления и модернизации образовательно-воспитательного процесса, а также в области взаимодействия с детьми младшего школьного возраста. При этом ключевой тенденцией в современном образовании является индивидуализация или личностно-ориентированный подход, что говорит исследователям о том, что ядром образовательного процесса становится ученик, его способности, индивидуальные возможности, потенциал, как учебный, так и творческий.

Индивидуализация стала естественным и закономерным явлением, которое сопровождает процесс обучения последние несколько лет, что вызвано стремительными процессами глобализации. Она позволяет сконцентрировать внимание педагогов, психологов, социологов, управленцев в сфере образования на ключевой проблеме современного мира – возвращение здорового гражданского общества, способного к самообслуживанию, самореализации и профессиональному и личностному становлению. Все эти процессы берут своё начало в момент, когда ребёнок остановится на первую ступень образования, получает первичные сведения о мире, о себе, окружающих людях и действительности. Именно поэтому ключевым объектом настоящего исследования является учебная деятельность младших школьников, являющихся потенциальными взрослыми, которые в будущем будут модернизировать социокультурное пространство и его отдельные элементы.

Изложение основного материала статьи. Личностная ориентация образовательного процесса, помимо всего прочего, является важным условием управления учебной деятельности младших школьников, поскольку являет собой ключевой мотивационный механизм, а также главную силу педагогического воздействия на подрастающее поколение. Она позволяет педагогам и психологам акцентировать внимание на насущных индивидуальных проблемах, касающихся не только всей образовательной отрасли, но и каждого отдельно взятого ученика в частности, что позволяет значительно оптимизировать процесс взросления человека, сделать его максимально благоприятным и положительным.

Здесь хотелось бы отметить, что ключевой движущей силой каждого социально-организованного процесса на сегодняшний день считается определение и постепенное разрешение субъективных и объективных противоречий, которые возникают в случае со внешними и внутренними процессами и тенденциями развития образовательного процесса. Как внешние, так и внутренние элементы оказывают значительное влияние на процесс организации и управления учебной деятельностью младших школьников, причём ко внешним принято относить различные культурные влияния, социальные воздействия и существующие у индивида взаимоотношения с кем либо из социума, а также ценностные и духовно-нравственные ориентации, существующие у обучающегося.

Говоря о внутренних, следует отметить индивидуальные тенденции развития и становления определённых психических процессов индивида, их влияние на становление личности, творческого потенциала, развития различных индивидуальных особенностей и учебных навыков, творческих умений. Таким образом, личность является важнейшим элементом развития всех социокультурных сфер, существующих на сегодняшний день. Именно от её развития зависит степень сформированности и стремительности развития тех или иных социокультурных и профессиональных элементов, взаимодействующих внутри социокультурного пространства [9].

Поскольку в основе личностной ориентации лежит дефиниция личности, то представляется необходимым рассмотреть её пусть и не подробно, но хотя бы поверхностно. В сущности под личностью, отечественные исследователи понимают такие качества индивида, которые неизменно приобретаются им в ходе общественных взаимоотношений, в совокупности этих взаимоотношений, которые сами по себе, по своей природе являются общественными и которые активно вовлекают в свою структуру индивида. Исходя из этого, мы можем заключить, что личность не может существовать вне социума, в связи с чем важно говорить о том, что личность и её качества должны формироваться в ходе активного социального взаимодействия, образование, которое происходит посредством коллективного общественного взаимодействия, индивидуального развития на основе внешних и внутренних аспектов.

По этой же причине формирование определённых качеств личностного порядка рассматривается отечественными учёными именно с точки зрения социальных взаимосвязей, которые складываются между ребёнком и социумом, в рамках которого он развивается. При этом ключевое внимание уделяется управлению воздействию педагогов и родителей на развивающуюся личность ребёнка. Здесь справедливо говорить, что личностная ориентация образовательного процесса как нельзя лучше отражает тенденцию социокультурного пространства к воспитанию прежде всего личностей, способных трансформировать действительность и при образовывать её в положительном ключе.

Управление учебной деятельностью младших школьников – сложный процесс, требующий от педагога определённого массива знаний и умений. Он должен свободно ориентироваться в ключевых тенденциях мировой педагогики, в том числе и в личностно-ориентированном подходе. Таким образом, современные педагоги стремятся посредством ориентации на такой подход его применения в образовательном пространстве внести вклад в процесс модернизации системы образования, её качественного преобразования. Этот подход позволяет педагогу не просто управлять учебной деятельностью младших школьников, но и обучить их проектированию, развить навыки самостоятельности, спровоцировать их самостоятельный выбор между существующими на сегодняшний день ключевыми социально-личностными тенденциями. Исходя из этого, можно сделать вывод, что педагог становится не столько наставником, сколько помощником и другом школьника, позволяет ему развиваться в благоприятном направлении, при этом предоставляя определённую свободу выбора и самореализацию.

Многие отечественные и зарубежные исследователи сходятся во мнении о том, что дети нуждаются в самостоятельном и сознательном выборе культурно-образовательных тенденций, о которых мы говорили ранее. Причём такой выбор может базироваться исключительно на развитой способности к рефлексии, которая как нельзя лучше характеризует самостоятельность человека. Именно поэтому рефлексия считается важнейшим механизмом развития познавательной активности младшего школьника, а следовательно и ключевым инструментом, применяемым педагогами в ходе управления учебной деятельностью младших школьников [1].

Как известно, рефлексия положительно влияет на процесс развития личности. Она позволяет развивать ценности духовного удовлетворения, систему духовно-нравственных и моральных ценностей, творческих

способностей, позволяет сохранить и развить индивидуальность человека, а также систематизировать его деятельность относительно личных убеждений. Рефлексия позволяет человеку анализировать собственную деятельность, поступки, настроение и действия относительно каких-либо социальных или индивидуальных явлений [5]. Она позволяет сформировать ценностный ряд, который в дальнейшем будет только укрепляться, становится обширнее и устойчивее. Поэтому она лежит в основе управления учебной деятельностью младших школьников, лежит в основе их личности и индивидуального развития. Младшие школьники особенно нуждаются в развитии такого вида характеристики, поскольку переходят на новый этап взросления, приобретают новые качества образования и творческого характера, при этом ориентируются на собственные эмоции и суждения [3].

Процесс становления и развития рефлексии у младших школьников достаточно сложен и комплексен. Он включает множество отдельных элементов, необходимых для благоприятного личностного становления:

- первичное формирование индивидуального интеллектуального пространства, которое необходимо для дальнейшего развития рефлексивного знания и технологии рефлексии;

- выделение обучающимся окружающей действительности как отдельного объекта, оказывающего влияние на его личностные убеждения и установки, при этом в рамках этой действительности происходит обсуждение какого-либо объекта;

- формирование у обучающегося личностных коммуникативных предпочтений, ориентированных на взаимодействие индивида с иными индивидами в рамках коммуникативного пространства, с которым связано и в котором происходит рассуждение и обсуждение объекта;

- формирование исключительного рефлексивного знания как элемента устойчивого мыслительного образования, которое предполагает развитие ключевых мыслительных и интеллектуальных характеристик.

Таким образом, можем заключить, что личностная ориентация образовательного процесса стремится к взаимодействию у ребёнка младшего школьного возраста рефлексивных знаний, связанных с познанием не только окружающей действительности, но и своего места в ней. Кроме того, рефлексия является важным фундаментом, необходимым для становления самосознания личности, его отношения к творческим, социальным, индивидуальным ценностям, к окружающей действительности и социуму [3].

Поскольку образовательный процесс, который предполагает применение личностной ориентации, является важнейшим условием управления учебной деятельностью детей младшего школьного возраста, нам необходимо обратиться к рассмотрению ключевых этапов развития рефлексивной способности, лежащей в основе развития школьников. Так, ключевым этапом развития такой способности принято относить:

- полагающая рефлексия, которая позволяет выделить конкретного обучающегося из его бытийного и социального окружения, при этом ребёнок ещё не способен формировать и самостоятельно выделять собственную жизненную стратегию, ориентироваться на достижение определённых жизненных целей, в связи с чем он осуществляет творческую и инновационную деятельность в соответствии с существующей ситуацией; такая рефлексия позволяет развивать творческие способности, лежащие в основе личностного развития ребёнка;

- сравнивающая рефлексия, позволяющая ребёнку отождествлять и соотносить себя с определёнными ролями, существующими в быту и в процессе игры, при этом он понимает и чётко создаёт структуру собственной деятельности, стремится выполнять определённую деятельностную роль, оценивает себя с точки зрения общественных ожиданий, а творчество приобретает ситуативный характер;

- определяющая рефлексия, которая позволяет ребёнку осознать и познакомиться с ключевыми законами и нормами окружающей действительности, проявлять критическое мышление относительно этих норм и законов, а также сформировать собственное мнение относительно тех или иных явлений; важно отметить, что младший школьный возраст характеризуется прежде всего определяющей рефлексией, поскольку она считается ключевым механизмом самоопределения личности, её ориентирования в учебной ситуации, что необходимо учитывать при управлении учебной деятельностью детей младшего школьного возраста;

- синтезирующая рефлексия, благодаря которой ребёнок может осознать своё «Я» как регулярную развивающуюся личность, собственную действительность, собственный потенциал и возможности, причём рефлексия здесь становится инструментом для формирования собственной позиции, и в целом личности; Ребёнок начинает осознавать себя, рассматривать окружающую действительность с точки зрения главных личностных и ценностных смыслов, здесь формируется единство личности ребёнка и окружающего мира;

- трансцендирующая рефлексия, позволяющая ребёнку младшего школьного возраста избежать заключения в субъективных рамках, выйти за пределы индивидуальных субъективных отношений с окружающей действительностью, рассматривать их как абстрактные явления с точки зрения целостности взаимоотношений ребёнка и внешнего мира.

Выводы. Исходя из всего вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что личностная ориентация образовательного процесса является важнейшим условием управления учебной деятельностью детей младшего школьного возраста, поскольку затрагивает различные аспекты развития личности ребёнка, которая в свою очередь лежит в основе всего образовательного процесса с точки зрения современных педагогов. Подобный подход к образованию позволяет педагогам максимально оптимизировать и модернизировать систему образования, систему воспитания и становления детей младшего школьного возраста, стимулировать их к получению дальнейшего образования на различных ступенях.

Личностная ориентация позволяет уделять внимание ключевым аспектам личностного развития ребёнка, охватить все его интересы, спектр его возможностей и потенциалов, способностей и важнейших сущностных характеристик. Важно понимать, что исключительно с таким подходом возможно наиболее эффективное вращивание стабильной и социально активной личности, способной выполнять социальный заказ в соответствии с ожиданиями других людей, в соответствии с собственными убеждениями, при этом не противоречив им и ключевым ценностным характеристикам.

Управление учебной деятельностью детей младшего школьного возраста становится на сегодняшний день важнейшим элементом педагогического воздействия на образовательную систему, поскольку оно сводится не только к назидательности и преподавательству в классическом понимании этого слова, сколько к взаимодействию с ребёнком на дружеской основе, в товарищеском ключе.

Литература:

1. Беликов, В.А. Образование. деятельность. личность. Монография / Ред: В.А. Беликов. – М., 2010.

2. Бахольская, Н.А. Учет субъектного опыта студентов как фактор повышения качества их профессиональной подготовки / Н.А. Бахольская // Моделирование и развитие процессов ОМД. – 2013. – № 19. – С. 245-249.
3. Бондаревская, Е.В. Проектирование инновационного пространства педагогического образования в федеральном университете / Е.В. Бондаревская // Социальная педагогика. – 2013. – № 7. – С. 31.
4. Божович, Е.Д. К определению понятия «позиция субъекта учения» / Е.Д. Божович // От истоков к современности – 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции в 5 томах. – 2015. – С. 23-25.
5. Кашуба, И.В., Камалетдинова, Г.М. Познавательный интерес как одно из средств формирования профессионального самоопределения / И.В. Кашуба, Г.М. Камалетдинова // Литейные процессы. – 2013. – № 12. – С. 269-274.
6. Кунц, Л.И. Профессиональная направленность как фактор формирования образа будущей профессиональной деятельности личности (на материале студентов-психологов). Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Л.И. Кунц. – Новосибирск, 2005.
7. Шагивалеева, Г.Р. Профессиональная направленность личности и пути её формирования у будущих педагогов / Г.Р. Шагивалеева // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика Материалы Всероссийской (заочной) научно-практической конференции (с международным участием). – 2015. – С. 335-337.
8. Ильиных, И.Н. Педагогическая направленность в контексте инновационной педагогической деятельности преподавателей / И.Н. Ильиных // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. – 2010. – № 1. – С. 141-144.
9. Иванова, Ю.А. Повышение профессиональной направленности общеобразовательных и специальных дисциплин в педагогическом вузе / Ю.А. Иванова // Иностранные языки в системе непрерывного гуманитарного образования. Тезисы докладов региональной научно-практической конференции. – 1997. – С. 50.
10. Якиманская, И.С. Образовательная среда учреждений, с различным успехом внедряющих новые федеральные государственные образовательные стандарты / И.С. Якиманская // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 3 (46). – С. 169-171.

Педагогика

УДК 371

доцент кафедры музыкальной педагогики и исполнительства Веселова Елена Леонидовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ У СТУДЕНТА, ПОЛУЧАЮЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению и описанию характеристики процесса формирования социальной позиции у студента, получающего музыкальное образование в высшем учебном заведении. Рассматриваются специфика и сущность феномена социальной позиции, процесс его формирования у студентов творческих направлений подготовки. Выявляется сущность профессионального становления будущего музыканта, определяются ее основные элементы.

Ключевые слова: социальная позиция студента, формирование социальной позиции, студент-музыкант, высшее музыкальное образование, проявление социальной активности студентов, проблемы современной педагогической науки.

Annotation. The article is devoted to the consideration and description of the characteristics of the process of forming a social position in a student receiving music education at a higher educational institution. The specificity and essence of the phenomenon of social position, the process of its formation among students of creative directions of training are considered. The essence of professional development of a future musician is revealed, its main elements are determined.

Keywords: social position of a student, formation of a social position, student-musician, higher musical education, manifestation of social activity of students, problems of modern pedagogical science.

Введение. Современная система высшего образования подразумевает формирование общества нового образца, во главе которого стоит духовно-нравственное развитие всех его субъектов, а также их моральная и социальная устойчивость. Система образования, несмотря на то, что претерпевает значительные изменения в сторону модернизации, не ориентируется на капитализм, который главенствует во всём мире. Следует понимать, что, несмотря на все капиталистические и глобализационные установки, существующие в мировом образовательном сообществе, система отечественного образования и профессиональной подготовки специалистов различных направлений все же ориентируется на нравственное становление здорового гражданского общества.

Важно понимать, что на сегодняшний день очевидным остается тот факт, что происходит угасание вышеописанных моральных мотивов, поскольку мир глобализируется и приобретает новые черты, в соответствии с которым во главу всех взаимоотношений и взаимодействий становятся капитальные и материальные ресурсы, позволяющие всем субъектам современных социокультурных отношений обращаться к капиталистическому устрою и капиталистическим способам взаимодействия, при этом опуская моральные и духовные ценности. Современными педагогами признается значимость роли воспитания и его ценность, оказываемый на молодых людей в процессе профессионального становления положительный эффект. Исходя из этого, ключевым аспектом современной системы образования является ориентация на воспитание самостоятельной, нравственной, морально устойчивой, ориентирующейся на жизненные ценности, личности,

способной осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с собственными убеждениями, потенциалами и стратегиями развития [1].

В особенности это относится к такому специфичному виду творческого высшего образования, как музыкальное, которое в свою очередь ориентируется на духовную составляющую человека. Музыкальное образование в целом считается одним из наиболее сложных в освоении, поскольку включает множество аспектов, относящихся как к сугубо гуманитарному, так и к творческому плану, в соответствии с чем личность, приобретающая музыкальную компетенцию, получает всестороннее культурные, нравственное и социальное развитие, исходя из чего формируется новый спектр вопросов, требующих решения. К таким вопросам мы относим процесс формирования социальной позиции у студента, получающего музыкальное образование в рамках высшего учебного заведения, поскольку именно он оставляет наибольшее количество пробелов и проблемных вопросов, необходимых для решения отечественными и зарубежными педагогами.

Нельзя сводить процесс музыкального образования исключительно к приобретению студентом музыкальных навыков, привитию музыкального вкуса, формированию у него понимания специфики его профессиональной деятельности. Важно ориентировать его на более глубокие, глобальные ценности, к которым принято относить различные социальные позиции, социальные роли, собственные личностные установки, морально-нравственные ценности и т.д. По нашему мнению, данному вопросу уделяется достаточно мало внимания в современной научной литературе, касающейся педагогики в условиях музыкального образования. В связи с этим нам представляется необходимым рассмотрение данного вопроса, а также формирование собственных выводов, сделанных на основе проведённого исследования относительно социальной позиции, её характеристик формирования, собственно процесса формирования в ходе приобретения профессиональной компетенции.

Изложение основного материала статьи. Как было сказано ранее, современная система высшего профессионального образования находится в постоянном движении, поскольку является гибкой и ориентируется на модернизацию всех процессов, происходящих в её рамках. В связи с этим Справедливо говорить о том, что её трансформирование ориентируется не столько на повышение качества общего высшего образования, сколько на формирование принципиально новых и благоприятных условий для социального воспитания и взращивания студентов различных направлений подготовки.

Учебные заведения, предоставляющее образовательные услуги и услуги по профессиональной подготовке будущих специалистов, должны стать важным полем для не только общего развития человека, но и для его саморазвития как личности, как профессионала, как творца, как социального индивида, а также заложить в нём важнейшие основы гражданской и социальной позиций, которые на сегодняшний день особенно актуальны в современном отечественном пространстве, поскольку все чаще наблюдается угасание отечественной культуры, патриотизма в рядах молодых людей [3].

В связи с вышесказанным можно отметить, что именно в этом направлении на сегодняшний день осуществляются наиболее значимые действия со стороны как государства, так и отдельно взятых учебных заведений, предпринимаются наиболее объёмные и глубокие усилия, направленные на накопление позитивного опыта формирования благоприятных условий для развития социальной позиции у студентов, которые в дальнейшем составят важнейший научный, творческий, социальный потенциал государства.

Социальная позиция, её формирование и ключевые характеристики этого процесса вызывают достаточно количество споров в научной среде педагогов и психологов. Исследовательский интерес вызывает этот феномен ещё и потому, что он раскрывает интеграцию объективного и субъективного в рамках одной личности и обеспечивает понимание современной социальной ситуации развития. При этом социальная позиция остается достаточно малоизученным и достаточно неординарным вопросом в педагогических кругах, поскольку вызывает множество противоречий у исследователей. Особенно это касается внутреннего аспекта социальной позиции, которая складывается не просто в ходе социального взаимодействия человека с субъектами социокультурного пространства, но и в ходе личностной профессиональной деятельности [7].

Особенное внимание следует уделить данной теме в условиях развития студенчества и студенческой молодёжи, которые нуждаются в положительном воздействии со стороны образовательных учреждений и государства, поскольку сегодня наблюдается угасание нравственной позиции студенческого сообщества. Юношеский возраст особенно опасен в случае развития деструктивных поведенческих установок. Будущие специалисты ориентируются на статусные и ролевые характеристики, существующие в молодёжном социуме, которые регламентируют их поведение и взаимоотношения в условиях современного социума, при этом зачастую они ориентируются на выбираемые социальные позиции в ходе обучения и профессиональной подготовки в вузе, поскольку именно этот этап характеризуется дифференциацией людей, связанной с индивидуальной активностью в учебной, научно-исследовательской, социальной и экономической деятельности [4].

В целом под социальной позицией мы понимаем определённое положение личности или социальной общности в системе взаимоотношений современного социума, которое определяется по ряду определённых специфических характеристик и признаков, которые так или иначе регламентируют поведенческую составляющую этих индивидов.

С другой же стороны, многие исследователи отмечают, что под социальной позицией можно подразумевать и взгляды, представления и установки каждого отдельно взятого студента относительно условий собственной жизнедеятельности, которая реализуется и осваивается в определённых социальных общностях. Иными словами, социальная позиция может представлять собой две различные области: как место человека в социуме, так и его собственную внутреннюю наполненность, совокупность взглядов, установок и принципов.

Студенты музыкального вуза – творческие и многогранные личности, способные осуществлять свою деятельность в различных условиях, даже в условиях быстро развивающегося мира и его отдельных явлениях. На наш взгляд, в случае с такими студентами следует применять второе понятие социальной позиции, которое заключается в совокупности взглядов, которые представлены в соответствии с личными убеждениями человека. Дело в том, что специалисты творческих профессий зачастую ориентируется на собственное видение мира и на собственные эмоции, чувства, ощущения относительно тех или иных явлений и событий, происходящих в нём. Поэтому необходимо обращать внимание на развитие именно этой области, поскольку она способна максимизировать весь личностный и профессиональный эффект от производимых

субъектом действий. Кроме того, социальная позиция будущего музыканта должна проявляться на всех уровнях его развития и функционирования, взаимодействия с обществом и с самим собой [3].

Такая позиция может выражаться в совокупности политических, творческих, личностных, профессиональных, социальных, различных иных взглядов, в соответствии с которыми человек осуществляет свою деятельность, выступает в роли социального субъекта, выполняет социальный заказ, взаимодействует с иными социальными субъектами и налаживает с ними взаимодействие.

Здесь же хотелось бы отметить, что современная система музыкального образования в России является достаточно обширной и глобальной, на неё ориентируются музыканты со всего мира, её принципы применяются во всех международных музыкальных образовательных учреждениях. Это связано прежде всего с активным вовлечением студентов в социальную и гражданскую деятельность, формированием у них патриотизма, гражданской и социальной позиции, в соответствии с чем можно говорить о том, что:

- на сегодняшний день актуально интегрирование традиционной и инновационной системы образования, что позволяет студентам осваивать базовые музыкально-исполнительские навыки, формировать инновационную культуру, инновационные знания и умения, взаимодействовать с инновационными технологиями, разрабатывать инновационные концепции;

- система высшего музыкального образования базируется на морально-нравственном аспекте, на выработке социальной позиции у студентов, в соответствии с которой они могут проявлять собственное мнение, защищать его, отстаивать собственные взгляды, формировать принципиально новые концепции взаимодействия с представителями социума, взаимодействовать с иными культурами, изучать их, при этом не забывая своей собственной.

Поскольку специалист в области музыкального исполнительства и музыкального мастерства является всё-таки гуманитарно-ориентированным, ему необходимо вырабатывать своевременную и полноценную социальную позицию, которая способна осуществлять различные функции, связанные прежде всего с музыкальным искусством. Речь идёт о том, что музыкант должен просвещать социум, приобщать его к прекрасному, транслировать искусство, рассказывать и выражать собственные позиции относительно тех или иных событий, происходящих в музыкальном, художественном и социальном мире, формировать понимание процессов, происходящих в современном и классическом искусстве. Иными словами, выполнять социальный заказ в области просвещения [5].

Однако, несмотря на это, на сегодняшний день существует ряд противоречий, характерных для данной области, которые мы рассмотрим с точки зрения формирования социальной позиции у студента, необходимости такого формирования и характеристики процесса этой деятельности.

К этим противоречиям можно отнести:

- противоречия, существующие между мотивацией, заинтересованностью большинства студентов музыкальных высших учебных заведений в самореализации с точки зрения профессионального музыкального становления, которое обычно связано с погружением в мир искусства и не интегрируется в социальные отношения, в структуру социального взаимодействия, и потребностью социума в музыканте исключительно с ярко выраженной социальной позицией;

- между существующей необходимостью в формировании социальной позиции у студента-музыканта и недостаточным научным, методическим и методологическим осмыслением этого процесса, недостаточной образованности в этом вопросе педагогов, осуществляющих профессиональную подготовку студентов.

Это важно понимать для разработки настоящей темы, её научного обоснования, осуществления исследовательских действий в отношении разработки концепции процесса формирования социальной позиции у студентов-музыканта.

Социальная позиция личности студента, получающего музыкальное образование в вузе, представляет собой устойчивую и крайне разнообразную обширную систему взаимоотношений с социальной действительностью и отношений к сущности, результатам и последствиям музыкально-исполнительской деятельности. Такое отношение зачастую проявляется в виде самостоятельной и комплексной деятельности, направленной на обогащение индивидуального и общего социального опыта, формирование духовно-нравственного потенциала, реализацию собственных профессиональных умений в соответствии с личностными установками [8].

Процесс формирования такой позиции у музыкантов в ходе профессиональной подготовки – сложный и целенаправленный процесс, в рамках которого условно выделяются ключевые этапы, которым соответствуют:

- ориентировочный;
- самопрезентационный, или самоориентированный;
- этап осознания социального положения студента и социальной миссии музыканта;
- этап накопления опыта построения системы взаимоотношений со слушателями, коллегами, иными субъектами социальной действительности;
- этап творческой и профессиональной самореализации студента как мастера музыкального искусства.

Исходя из вышесказанного, мы можем заключить, что каждый из вышеописанных этапов представляет собой определённую совокупность психолого-педагогических механизмов, которые отвечают за процессы самопознания, самостоятельной деятельности, самоопределения, формирования концепции и маршрута построения личностной структуры, следования личностной траектории, а также аналитики и рефлексии собственных действий.

Выводы. В заключение хотелось бы отметить, что на сегодняшний день существуют проблемы педагогического обеспечения процесса формирования социальной позиции у студента, получающего музыкальное образование в высшем учебном заведении. Это связано с множеством факторов, одним из которых является стремительное развитие системы образования, ориентированностью на модернизацию и развитие различных профессионально-ориентированных технологий, при этом неучтении многих личностных аспектов. Такое обеспечение понимается современными исследователями как специфическая педагогическая деятельность в области управления и организации, развития системной совокупности личностных, социальных, институциональных ресурсов. Оно позволяет оптимизировать процесс получения и развития студентом ключевых навыков построения системы социальной позиции и её проявления в ходе социального взаимодействия с членами общества.

По нашему мнению, процесс формирования социальной позиции студента должен быть оптимизирован на сегодняшний день в максимально возможном виде, поскольку он является важным не только для конкретно взятого студента-музыканта, но и для всего общества, нуждающегося в музыкальном и искусствоведческом просвещении, в познании сущности музыкального исполнительского искусства, в освоении новых для себя концепций взаимодействия с миром искусства и иными художественно-выразительными средствами. Социальная позиция позволяет выражать человеку взгляды, установки и убеждения, придерживаться четких принципов, в соответствии с которыми человек проявляет гражданскую и социальную активность, участвует в процессах модернизации окружающей действительности и формируют новый ряд концептуальных возможностей взаимодействия и взаимообогащения субъектов социокультурного пространства.

Литература:

1. Зимняя, И.А., Боденко, Б.Н., Морозова, Н.А. Воспитание проблема современного образования в России (состояние, пути решения) / И.А. Зимняя, Б.Н. Боденко, Н.А. Морозова. – М.: Новая школа, 1999. – 423 с.
2. Кан-Калик, В.А. Основы профессионально-педагогического общения / В.А. Кан-Калик. – Грозный, 1979. – 268 с.
3. Каузов, А.Г. Теория и методика обучения игре на фортепиано / А.Г. Каузов. – М., 2008. – 368 с.
4. Клоков, С.Н. Подготовка к концертному выступлению в музыкально-исполнительской деятельности / С.Н. Клоков // Искусство и художественное воспитание: сб. науч. тр. каф. искусств. – Барнаул: Барнаул, гос. пед. ун-т, 2003. – С. 190-194.
5. Кочетов, А.И. Теория формирования личности: в 2 ч. Ч. II. Социализация, воспитание и перевоспитание личности / А.И. Кочетов. – Минск: НИО, 1998. – 228 с.
6. Крупник, Е.П. Психологические проблемы воспитательного воздействия искусства / Е.П. Крупник // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 102-110.
7. Леонтьев, Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д.А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Психология. – 1996. – № 4. – С. 35-45.
8. Медушевский, В.В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки / В.В. Медушевский // Восприятие музыки: сб. статей / под ред. В. Максимова. – М.: Музыка, 1980. – 256 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна

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

старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна

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

кандидат экономических наук, заместитель начальника управления Музаев Магомед Зияутдинович
Пенсионный фонд России в Ачхой-Мартановском районе Чеченской республики (с. Ачхой-Мартан)

ПРИМЕНЕНИЕ АДАПТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена особенностям построения, применения и включения в образовательный процесс адаптивных педагогических моделей при построении и проведении занятий по финансовой грамотности. Актуальность исследования следует из сложившейся современной необходимости разработки эффективных подходов обучения финансовой грамотности в целом, формирования знаний, достаточных для грамотного управления личными финансами и оценки эффективности решений, принимаемых в финансовой деятельности. Для повышения эффективности процесса обучения и достижения наибольшего усвоения изучаемого материала, предлагается, исходя из концепции личностно-ориентированного подхода, применение адаптивных педагогических моделей, совершенствование их в зависимости от контингента обучающихся.

Ключевые слова: адаптивные педагогические модели, финансовая грамотность, образовательный процесс, личностно-ориентированный подход, студенты, высшее образование, практические умения, теоретические знания.

Annotation. The article is devoted to the peculiarities of the construction, application and inclusion of adaptive pedagogical models in the educational process in the construction and conduct of financial literacy classes. The relevance of the study follows from the current modern need to develop effective approaches to teaching financial literacy in general, the formation of knowledge sufficient for competent management of personal finances and assessing the effectiveness of decisions made in financial activities. To increase the efficiency of the learning process and achieve the greatest assimilation of the studied material, it is proposed, based on the concept of a personality-oriented approach, the use of adaptive pedagogical models, their improvement depending on the contingent of students.

Keywords: adaptive pedagogical models, financial literacy, educational process, student-centered approach, students, higher education, practical skills, theoretical knowledge.

Введение. На современном этапе развития российского образования одной из ведущих особенностей является стремление обрести идеологическую основу, обеспечивающую удовлетворение общемировым культурным и социально-экономическим потребностям. Новая основа образования может быть заложена через реализацию личностно-ориентированного подхода в обучении на каждой ступени образовательного

процесса. Повышение финансовой грамотности обучающихся также на современном этапе развития российского образования является основной задачей государства, поскольку уровень финансовой грамотности граждан России находится на низком уровне.

Решение обозначенной проблемы образования возможно при помощи создания соответствующих условий и методического обеспечения, которое, учитывая индивидуальные особенности каждого, будет ориентированно на личность, учитывать специфику восприятия получаемой информации, уровень ее усвоения и готовности к рефлексии.

Изложение основного материала статьи. Личностно-ориентированный подход – это подход, при котором личность воспринимается как субъект деятельности, она самостоятельно формируется в процессе этой самой деятельности и в общении с окружающими. При реализации личностно-ориентированного подхода в обучении личность студента формируется при помощи общения и деятельности с другими участниками образовательного процесса, и личность студента определяет особенности, а также характер протекания этих процессов, т.е. личность студента – это субъект учебной деятельности.

Существует большое количество методов реализации личностно-ориентированного подхода в педагогике. При формировании методического обеспечения необходимо понимать важность индивидуальных особенностей каждого обучаемого – на сколько качественно они будут учтены при формировании метода, на столько эффективнее станет процесс обучения.

В обучении существует несколько концепций личностно-ориентированного подхода. Несмотря на явные различия, их объединяет переосмысление некоторых функций, а именно выявление наиболее значимой из них.

К таким функциям относят:

- Приобщение к общей культуре;
- Развитие личности;
- Социализация;
- Информатизация.

При личностно-ориентированном подходе все вышеперечисленные функции должны выполняться. Можно с уверенностью сказать о том, что реализация личностно-ориентированного подхода в обучении обеспечивает достижение такой цели, как обеспечение самоопределения студента, саморазвития личности. При этом педагог выступает в роли переходного звена, которое лишь помогает личности обучающегося приобщиться к общей культуре.

Исходя из этого можно построить несколько адаптивных педагогических моделей для повышения уровня финансовой грамотности студентов:

- 1 Модель полного усвоения;
- 2 Модель разноуровневого обучения;
- 3 Модель коллективного взаимообучения.

Финансовая грамотность – это совокупность в области финансов умений, навыков и знаний, которые необходимы для принятия разумных и обоснованных решений в области финансов и экономики.

Практические умения и теоретические знания в области управления личными денежными средствами помогут уменьшить уязвимость молодежи перед многими рисками. При осуществлении педагогической деятельности по модели полного усвоения основной целью применяемого личностно-ориентированного подхода является максимально возможная оптимизация существующих условий обучения и их адаптация под индивидуальные особенности студентов.

Такая модель возникла из предположения о том, что все студенты одинаково обучаемы в равных условиях, несмотря на их индивидуальные особенности. Педагог, действуя в рамках такой модели, преследует единственную цель – максимально полное усвоение предоставляемой информации по учебному процессу обучающимися.

В модели полного усвоения можно выделить своеобразную последовательность уровней усвоения информации:

- Оpozнание.

Результативным показателем данного уровня является формирование у студентов фиксированного представления о том или ином предмете или явлении (например, о банковских картах и о возможных способах мошенничества с ней). При этом информация об этом должна быть настолько хорошо усвоена, что студенты должны сформировать итоговый навык безошибочного выделения этого предмета или явления среди аналогичных.

Стоит отметить, что для достижения результативного итога на данном уровне педагогу не всегда требуется личностно-ориентированный подход, поскольку информация запоминается с помощью череды повторов через определенные интервалы времени.

- Неосмысленное воспроизведение изученного.

На данном этапе критическое мышление студента не способно функционировать в полную силу, исходя из того, что информация, транслируемая педагогом на предыдущем этапе, не подвергается общему обсуждению, она просто предоставляется как данность.

Можно сказать, что неосмысленное воспроизведение изученного является следствием качественного выполнения первого уровня освоения информации.

- Осмысленное воспроизведение изученного.

Качественное выполнение данного уровня усвоения информации можно оценить в проявлении способности обучающегося интерпретировать материал, излагать его сущность. Для получения результата на данном уровне педагогу крайне важно использовать личностно-ориентированный подход в обучении, поскольку только стимулирование индивидуальных особенностей личности способно заставить студентов «включить» критическое мышление. Чем больше вопросов и сомнений вызывает полученная информация от педагога, тем выше потребность в ее подтверждении или опровержении, которая удовлетворяется через анализ дополнительных источников информации. При получении дополнительной информации обучающемуся проще сформировать собственное мнение о предмете или явлении, соответственно, проще интерпретировать полученный ранее материал, сделав акцент на том, что для него является более важным в данном предмете или явлении, а это уже является признаком развития индивидуальных особенностей личности в учебно-воспитательном процессе.

- Реализация полученных знаний в стандартных ситуациях.

На данном уровне студенты отрабатывают действия по образцу в типичных задачах, ситуациях. На данном этапе студенты формируют опыт применения полученных знаний. Личностно-ориентированный подход в данном случае не является обязательным к применению, поскольку знания применяются в стандартных ситуациях.

- Применение знаний в нестандартных ситуациях.

Студенты принимают решения в абсолютно новых ситуациях на основе полученных знаний. В данном случае личностно-ориентированный подход крайне важен, поскольку именно от его качественной реализации зависит, насколько эффективно студенты станут действовать в той или иной ситуации, станут ли они применять полностью или частично полученные ранее знания или же выйдут из ситуации иным способом. На данном уровне индивидуальные особенности обучающихся максимально возможно включены в образовательный процесс, поскольку данный этап подразумевает полную свободу действий.

Стоит отметить, что модель полного усвоения информации хоть и является с лишь частично реализуемым личностно-ориентированным подходом, однако она имеет довольно большое количество последователей и применяется достаточно часто на практике.

При осуществлении педагогической деятельности по модели разноуровневого обучения основной целью применяемого личностно-ориентированного подхода является адаптация условий учебной программы под индивидуальные особенности студентов.

Такая модель возникла из предположения о том, что все студенты неодинаково обучаемы в равных условиях, у каждого существует некий коэффициент обучаемости, который необходимо выявить в максимально короткие сроки от начала обучения обучающегося, чтобы как можно быстрее адаптировать программу обучения под обучаемого.

Коэффициент обучаемости вычисляется как результат студента по пройденному материалу, выраженный в контрольных тестах, заданиях и пр.

Данная модель базируется уже на некоторых принципах и правилах, а не на уровнях усвоения информации, как предыдущая вышеописанная модель.

К таким принципам относят:

1. Принцип развития каждого ученика, как сильного, так и слабого.

Педагогу в данном случае необходимо определить минимальный коэффициент обучаемости каждого ученика по базовой программе, затем всячески стараться стимулировать потребность в достижении более высоких результатов. Это достигается с помощью заданий разного уровня сложности, которые предоставляются обучаемым на выбор.

2. Принцип осознания студентами процесса обучения.

Данный принцип проявляется в понимании студента своих сил и возможностей, прогнозировании и планировании на основании этого своих дальнейших целей и задач в учебном процессе.

3. Принцип всеобщей талантливости и взаимного превосходства.

Реализация данного принципа обусловлена в признании возможности неравномерного распределения различных свойств и способностей развития личности в каждом, ее одаренности. Исходя из этого педагог с помощью личностно-ориентированного подхода должен направить студента в ту сферу учебной деятельности, в которой студент способен достичь высоких успехов. При этом его так называемая несостоятельность в других сферах не должна заслуживать порицания со стороны.

4. Принцип оперативного психолого-педагогического мониторинга.

Педагогу необходимо при реализации каждого принципа обращать пристальное внимание на проявление свойств личности обучаемых, также фиксировать их возможные изменения. Исходя из этого корректировать деятельность студентов в той или иной сфере учебной деятельности.

В модели разноуровневого обучения каждый студент в той или иной изучаемой дисциплине находится на каком-то уровне. Как правило, такие уровни делятся на:

1. Стартовый.

Данный уровень вскрывает самое основное в исследуемой теме, предоставляет так называемый обязательный минимум, который, в свою очередь, позволяет обеспечить неразрывную логику изложения и создать цельную картину основных представлений.

2. Базовый.

На данном уровне происходит расширение содержания знаний предыдущего уровня. Он конкретизирует основное знание. Таким образом, он несколько увеличивает объем сведений предыдущего уровня, углубляет их. В рамках программы обучения с помощью этого уровня студенты получают навык решения проблемных ситуаций с помощью более углубленных знаний.

3. Продвинутый.

В рамках данного уровня происходит небольшой выход за рамки программы обучения – студенту дается возможность самостоятельной дополнительной работы, что углубляет его знания в исследуемой области. В данном случае навык решения проблемных ситуаций выходит на смежные изучаемые курсы, а не только на основной, как на предыдущем уровне. В основу модели разноуровневого обучения положено утверждение, что любую информацию любой человек способен усваивать постепенно, исходя из различного восприятия, понимания, применения и воспроизведения.

Таким образом, для работы на первом уровне необходимо различать и воспроизводить изученное, для второго уровня добавляется понимание изученного, для третьего – добавление способности применять изученное на практике.

Данная модель на практике применяется полностью достаточно редко. Это связано с тем, что она требует довольно много времени на проведение и корректировку обучения. Например, в рамках школьного курса это невыполнимое условие. Однако контрольные процедуры, отражающие коэффициент обучаемости студентов, используются на практике. Правда, после их результатов корректировка программы обучения не получает в большинстве случаев, как этого требует модель.

При осуществлении педагогической деятельности по модели коллективного взаимообучения и двух предыдущих вышеописанных моделей есть существенная разница – в третьей модели учебный процесс построен через деятельность, а не информацию, как в предыдущих моделях.

Доказано, что существенно быстрее и эффективнее запоминается лишь то, что отработано на практике. При этом такой опыт может быть передан другим. В данной модели упор делается на продуктивное, творческое мышление. В рамках реализации данной модели осваиваются все виды человеческой деятельности.

При этом обучения без активной коммуникации не существует в рамках данной модели. Существует четыре формы взаимообучения – групповая, парная, индивидуальная, коллективная.

При индивидуальной форме студент самостоятельно выполняет все задания, не взаимодействуя и не общаясь ни с кем напрямую. Общение в данном случае реализовано в письменном виде.

При парной работе в момент общения студента слушает только педагог. Он занимается отдельно с каждым студентом, дает индивидуальные задания, дополнительную информацию. В рамках групповой работы одного студента слушают несколько участников, находящихся в группе. Таким образом, происходит уже более ярко-выраженное взаимообучение. В результате споров и возникающих разногласий участники группы приходят к наиболее верному решению.

При коллективной работе общение между обучающимися и обучаемыми происходит по очереди. Как правило, одна часть коллектива говорит, другая – контролирует. Затем происходит смена ролей. При этом могут быть изменены и части коллектива. В данной модели педагог выступает в роли консультанта, он оказывает помощь всем нуждающимся, поскольку обладает более высоким уровнем компетентности. В этом случае модель полностью реализуется через сотрудничество, что на практике используется чаще всего в Высших учебных заведениях.

Выводы. В заключении следует отметить, что личностно-ориентированное обучение, его концепция и подход, до сих пор остаются предметом обсуждений и споров. Построение индивидуального вектора обучения, для каждого отдельно взятого обучаемого это большой труд для педагога и применение большого числа методов обучения приемлемых для конкретно взятого ученика. Занятия по обучению финансовой грамотности, как никакие другие требуют от процесса обучения создания комфортной системы обучения и восприятия материала в силу сложности содержания и актуальности получаемых знаний.

Адаптивная педагогическая модель позволяет, варьируя подходы к процессу обучения, на каждом этапе и для каждого блока дисциплины достигать максимального понимания и восприятия информации каждым обучающимся.

Литература:

1. Винникова И.С., Кузнецова Е.А. Особенности применения дистанционных методов обучения в современных условиях самоизоляции // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-1. С. 53-56.

2. Винникова И.С., Кузнецова Е.А. Применение современных педагогических технологий при изучении основ финансовой грамотности в школе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-2. С. 90-93.

3. Гушин А.В. Миссия педагогических вузов в условиях информатизации общества / А.В. Гушин, Л.А. Лыноградский // Вестник Мининского университета. - Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2016. - № 1 (13); URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/missiya-pedagogicheskikh-vuzov-v-usloviyakh-inform>.

4. Лямина Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение проектной деятельности студентов в условиях инновационной площадки. // Вестник Мининского университета. 2016. №1-1 (13). С. 22

5. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: Учеб.пособие для студентов вузов, обуч-ся по напр. подготовки "Пед. образование", "Психол.-пед. образование" Москва: Академия, 2016.

6. Самерханова Э.К. Тьюторское сопровождение студентов первого курса в процессе проектирования индивидуальных образовательных траекторий. // Вестник Мининского университета. 2017. № 2. С. 3

7. Современные образовательные технологии: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Л.Л. Рыбцова [и др.]; под общ. ред. Л.Л. Рыбцовой. — Москва: Издательство Юрайт, 2019.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Вовк Екатерина Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ МАРКЕТИНГОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ИЗДАТЕЛЬСКОЕ ДЕЛО»

Аннотация. Настоящая научно-исследовательская работа посвящена изучению и описанию феномена личностно-ориентированного подхода, нашедшего свое функциональное применение в процессе формирования маркетинговой компетентности у обучающихся, проходящих профессиональную подготовку по направлению «Издательское дело». Выделяются особенности такого направления подготовки и его связь с гуманитарными и техническими науками. При этом отдельно учитываются и описываются специфические характеристики личностно-ориентированного подхода, выявляется степень его влияния на формирование ключевых компетенций курса подготовки будущих издателей. Выявляются особенности и актуальные причины внедрения маркетинговых дисциплин в программу обучения будущих издателей.

Ключевые слова: издательское дело, издательская деятельность, профессиональная подготовка издателя, личностно-ориентированный подход, личностно-ориентированные технологии, информатизация, индивидуализация образования.

Annotation. This research work is devoted to the study and description of the phenomenon of the personality-oriented approach, which has found its functional application in the process of forming marketing competence among students undergoing professional training in the direction of "Publishing". The features of this direction of training

and its connection with the humanities and technical sciences are highlighted. At the same time, the specific characteristics of the personality-oriented approach are taken into account and described separately, the degree of its influence on the formation of key competencies of the training course for future publishers is revealed. The features and actual reasons for introducing marketing disciplines into the training program for future publishers are revealed.

Keywords: publishing, publishing, professional training of the publisher, personality-oriented approach, personality-oriented technologies, informatization, individualization of education.

Введение. Современные студенты являются активными пользователями интернета и в целом являются собой важнейших представителей поколения цифровизации и информатизации, которые сталкиваются с этими явлениями с самого рождения. Они ориентируются не только в компьютерных технологиях, но и в окружающих событиях, явлениях, происходящих во всех сферах социальной жизни человечества. Именно поэтому в ходе подготовки специалистов различных направлений следует ориентироваться на их прогрессивность и высокую требовательность, предъявляемую к педагогам.

Профессиональная подготовка в условиях вуза в целом достаточно сложное явление, требующее особого внимания со стороны не только педагогов, управленцев и персонала, но и со стороны студентов, поскольку с каждым годом появляются более новые способы взаимодействия с окружающим миром, обучения и самообучения. В связи с этим возникла необходимость в привлечении новых подходов, которые могут не только оптимизировать процесс обучения и воспитания, но и формировать определённый спектр условий, необходимых для благоприятного становления профессиональной культуры специалистов различных направлений подготовки. Важнейшим из таких подходов является лично-ориентированный, предполагающий ориентацию всех субъектов образовательной-воспитательной деятельности на развитие личности и способностей студента, обучающегося.

Изложение основного материала статьи. Лично-ориентированный подход позволяет обратить внимание педагогов на важнейшее свойство личности студента, сформировать его базу знаний и умений, определить специфические характеристики, развить наиболее яркие способности, обратить внимание студента на наиболее яркие проявления его творчества. Нельзя сказать, что такой подход является единственным в современном образовательном пространстве, но тем не менее он является ключевым, на него ориентируется все педагоги мира, в связи с чем справедливо применять его не только для общего развития личности студента, но и для формирования у него отдельных компетенций, таких, например, как маркетинговая [1].

В настоящем исследовании речь идёт о формировании маркетинговых компетенций у студентов, обучающихся на кафедре издательского дела. На первый взгляд кажется, что такая компетенция достаточно несвойственна такой гуманитарной ориентированной и сугубо лингвистической профессии, как издатель или редактор. Бытует мнение, что издательское дело – это исключительно гуманитарные направления подготовки, в соответствии с которым студентам прививаются исключительно лингвистические и иные гуманитарные знания и умения, ориентированные на подготовку изданий, как допечатную, так и печатную. Однако не следует забывать, что существует и послепечатное вмешательство издателя в судьбу книжного издания.

Для того чтобы понять, как маркетинговая компетенция влияет на издательскую деятельность, для начала рассмотрим ключевые специфические особенности редакционно-издательского процесса, который непременно присутствует в сфере деятельности каждого выпускника, работающего по специальности, кафедры издательского дела [11].

Редакционно-издательский процесс представляет собой набор мер и действий по подготовке и выпуску издания в свет, его продвижение и продажу. Зачастую его подразделяют на три ключевых этапа:

- подготовительный, который ориентируется на допечатную подготовку издания, включающую в свой состав редакционные, корректорские, дизайнерские и технические действия по оформлению рукописи в виде книги;
- производственный, в ходе которого происходит печатание экземпляра книги в типографии;
- маркетинговый, который позволяет осуществлять продажу и распространение тиража, произведённого на прошлом этапе.

Таким образом, видно, что выше описанные этапы включают в свой состав маркетинговую составляющую, для которой необходимо обязательное знание и приобретение маркетинговых компетенций в ходе профессиональной подготовки специалиста. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что издатель – сложная, многоуровневая и комплексная профессия, требующая от специалиста не только гуманитарных, но и технических, и маркетинговых компетенций, способных создать, реализовать и прорекламировать выпускаемые издания [2].

Издательская деятельность на сегодняшний день занимает далеко не ведущие позиции в условиях быстро развивающегося и глобализирующегося мира. Общие тиражи ведущих российских издательств значительно ниже, чем они были при Советском Союзе. Это связано не столько с угасанием населения интереса к чтению, сколько с возникновением иных, альтернативных способов ознакомление с интересующей информацией. Современные читатели ориентируются на чтение электронных книг, аудиокниг, просмотра видео роликов и фильмов, а не чтение печатной книги в классическом её понимании. Отсюда возникает издательский кризис, который отражается и на системе образования.

Посредством всех этих изменений состав профессиональной подготовки специалистов направления издательское дело достаточно структурно сложен и комплексен, в связи с чем справедливо говорить о компетентной наполненности программы. По нашему мнению, в современной научной литературе достаточно мало внимания уделяется маркетинговому аспекту издательской деятельности, в то время как редактированию, оформлению и верстке наборот уделяется гораздо больше внимания. Нельзя забывать, что издатель – прежде всего бизнесмен, который стремится к коммерческому успеху, а лишь потом преследует цели просвещения, образования, информирования. Как нельзя лучше в этом случае ему пригождается маркетинговая компетенция, которая включает в свой состав различные знания и информационные блоки, ориентирующие на продвижение товара.

Под маркетинговой компетенцией мы подразумеваем владение человеком, профессионалом, определёнными профессиональными знаниями, умениями и навыками, которые проявляются в виде личностного качества, способности к обеспечению успешной маркетинговой деятельности. Наличие такой

компетентности у издателя позволяет ему эффективно осуществлять деятельность по разработке и реализации ключевой стратегии развития издательского бизнеса, конкретного предприятия, взаимодействия с партнёрами, субъектами издательской деятельности, реализации издательской продукции.

Рассматриваемая нами компетенция обладает массой компонентов, которые следует учитывать при профессиональной подготовке специалистов в области издательского дела:

- организационно-управленческий компонент, который позволяет управлять маркетинговой и общей деятельностью издательства, взаимодействовать с окружающими, как внешне, так и во внутренней среде;
- предпринимательско-исследовательский компонент, который позволяет реализовывать информационные взаимодействия издателя с рынком печатной продукции, а также проводить анализ конкурентов и их продукции;
- информационно-аналитический компонент, подразумевающий проведение регулярного анализа рынка труда и рынка услуг, сбор и обработку информации относительно состояния печатной продукции в современном медиапространстве.

Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что маркетинговая компетентность позволяет издателю, будучи бизнесменом, ориентироваться на удовлетворение представителей социума, выполнение социального заказа, достижение максимальной эффективности от производства, достижение идеологических и просветительских целей. Также нельзя забывать о том, что маркетинговая деятельность не сводится исключительно к рекламе товара, поскольку подразумевает обширные и глубокие процессы анализа и рефлексии, а также формирования стратегии развития предприятия [4].

В целом маркетинговая компетентность развивается достаточно динамично, поскольку является ключевой в любом образовании, так или иначе связанной с бизнесом. Дело в том, что на сегодняшний день маркетинг является движущей силой любой отрасли, поскольку лидеры мнений и общественные деятели высказывают мысли относительно необходимости рекламы любого товара и услуги, которые могут повлиять на развитие социума. Сегодня в целом наблюдается всплеск маркетинговой активности бизнесменов и обычных пользователей интернета, которые реализуются в глобальной сети различными способами. Бизнес теперь может выстраиваться не только на основе каких-либо предприятий или производств, поскольку теперь переходит в новый формат – в цифровое маркетинговое пространство.

Блогеры, фрилансеры, SMM-менеджеры, администраторы – лишь небольшая часть всех существующих на сегодняшний день профессий, ориентированных на внедрение маркетинговой составляющей в глобальную сеть. Все они формируют спрос аудитории на те или иные товары и услуги, рекламируя посредством маркетинговых элементов наиболее выгодные и актуальные из них. В связи с этим справедливо было бы отметить, что на сегодняшний день профессиональная подготовка издателя сводится не только к овладению им ключевых производственных навыков по производству издательской продукции, типографской грамоте, сколько к формированию маркетинговой компетенции, позволяющей ему в дальнейшем развивать собственный бизнес вне реального производства [2].

Помимо всего прочего отметим, что маркетинговая компетентность является критерием непрерывного и гармоничного развития профессионализма каждого специалиста, ориентированного на самореализацию и становление в профессиональном плане. Это – самостоятельная единица, порождающая принципиально отличный от прошлого уровень профессионализма, которая позволяет издателю:

- расширять профессиональные знания, навыки и умения посредством овладения сведениями по теории и практики маркетинга;
- развивать способность к маркетинговым исследованиям, проведению аналитических действий рыночных ситуаций и потребительского спроса на конкретный печатный товар;
- формировать круг принципиально новых знаний относительно теории и методике менеджмента, в том числе издательского менеджмента, позволяющего эффективно управлять и организовывать процесс не только производства печатной продукции, но и его распространения, расширение его границ.

Таким образом, видно, что современный издатель нуждается в значительном пополнении общего базиса знаний и умений, поскольку является представителем частично устаревшей профессии, стремительно перерастающей в виртуальное пространство. Теперь он ориентируется не на торговлю в книжных магазинах, как это было до появления интернета и компьютерных технологий, а на реализацию электронных изданий и печатных изданий посредством интернета, управление организацией удалённо, посредством дистанционных технологий, а также на формирование принципиально новой системы оценки и анализа издательского рынка.

Выводы. Все вышесказанное подтверждает мысль о том, что маркетинговая компетентность является одной из базовых для современного издателя и специалиста, занимающихся продвижением книжной продукции, работая с подготовкой и обработкой её. Крайне важным здесь остается учитывать личностно-ориентированный подход, который следует применять в ходе предоставления основных аспектов этой компетентности.

Во-первых, личностно-ориентированный подход должен предусматривать самостоятельную деятельность специалиста, формировать его готовность к осуществлению самостоятельного взаимодействия с внешним и внутренним миром издательского предприятия, готовить его к неизбежному процессу самоидентификации. Важно понимать, что издатель, обладающий маркетинговой компетентностью, способен осуществлять гораздо более значимые для бизнеса шаги, чем издатели, ей не обладающие. Он способен верно и самостоятельно организовывать производство, всю деятельность работников в данной области, формировать круг важнейших вопросов, решение которых является приоритетным для данной области, формировать спектр ключевых вопросов, которые должны решать не только управленцы, но и рядовые сотрудники издательского предприятия.

Во-вторых, он должен стремиться к развитию у будущего специалиста мотивации к профессиональному становлению и профессионализму. Будущий издатель, который проходит курс профессиональной подготовки, приобретает различные компетенции, в том числе и маркетинговую, должен понимать, для чего он это делает. Его мотивация должна быть неугасающей и регулярно обновляемой, для чего важно применять различные педагогические механизмы, инструменты и средства оптимизации образовательного процесса.

Стремление к профессионализму всегда ведёт человека к познанию ранее неизвестных ему областей, приобретение новых навыков и умений, реализации в различных видах деятельности. Таким образом, маркетинговая компетентность может стать тем важным элементом профессиональной культуры издателя, который позволит ему внести весомый вклад в формирование спроса на печатную издательскую продукцию,

а также сделать его важным специалистом не только в области издательской деятельности и подготовки печатных изданий, но и специалистом в области маркетинга, готового руководить любым предприятием, любого масштаба и габарита.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна: к 100-летию со дня рождения / К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский. – М.: Наука, 1989. – 248 с.
3. Авсянников, Н.М. Маркетинг в образовании: учеб. пособие / Н.М. Авсянников. – М.: РУДН, 2007. – 158 с.
4. Акимова, Т.А. Теория организации: учеб. пособие для вузов / Т.А. Акимова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 367 с.
5. Аكوпова, М.А., Попова, Н.В. Междисциплинарная сущность компетентного подхода в высшем образовании / М.А. Аكوпова, Н.В. Попова // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Серия «Гуманитарные и общественные науки». – 2011. – № 4 (136). – С. 76-80.
6. Алмазова, Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. д-ра педагогических наук / Н.И. Алмазова. – СПб, 2003. – 47 с.
7. Асадуллин, Р.М. Стратегии современного профессионального педагогического образования / Р.М. Асадуллин // Современный образовательный процесс: опыт, проблемы и перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Уфа: БИРО, 2007. – С. 5-9.
8. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.
9. Бернет, Дж., Мориарти, С. Маркетинговые коммуникации: интегрированный подход / Перевод с англ. под ред. С.Г. Божук. – СПб: Питер, 2001. – 864 с.
10. Бурцева, Т.А., Миронова, Н.А., Наумова, Л.Н. Анализ содержательных аспектов процедуры маркетингового исследования / Т.А. Бурцева, Н.А. Миронова, Л.Н. Наумова // Маркетинг в России и за рубежом. – 2007. – № 7. – С. 46-58.
11. Галетова, Н.Л. Организация маркетинговой деятельности на рынке образовательных услуг / Н.Л. Галетова. – М.: ЛАТМЕС, 2000. – 196 с.

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Гогицаева Ольга Урузбековна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова» (г. Владикавказ);

доктор педагогических наук, профессор Кочисов Валерий Константинович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова» (г. Владикавказ)

РОЛЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье анализируется роль детско-родительских отношений в процессе социализации детей старшего дошкольного возраста. Детско-родительские отношения являются важным фактором в процессе социализации ребенка. Социализация предполагает индивидуализацию: у каждого ребенка свой путь развития. Задача родителей – анализировать желания ребенка, формировать и стимулировать социально желаемые действия, давать образцы поведения, передать ценности, развивать интересы. Семья непосредственно оказывает влияние на формирование восприятия себя и мира в целом, другими словами, если ребенок чувствует себя значимым для семьи, то он увереннее себя чувствует и в обществе.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, семья, социализация, развитие личности.

Annotation. The article analyzes the role of child-parent relationships in the process of socialization of senior preschool children. Child-parent relationships are an important factor in the process of socialization of a child. Socialization implies individualization: every child has his or her own way of development. The task of parents is to analyze the child's desires, form and stimulate socially desirable actions, give behavior patterns, convey values, and develop interests. The family directly influences the formation of the perception of the self and the world as a whole, in other words, if the child feels significant for the family, he/she feels more confident in society as well.

Keywords: child-parental relations, family, socialization, personal development.

Введение. Проблема снижения роли семьи в формировании личности, ее воспитательного воздействия, в наше время особенно актуальна: разрушаются нравственно-этические нормы и традиции семейного уклада, усиливается конфликтность между родителями и детьми. Наметилась тенденция уклонения родителей от воспитания детей. Количество детей-сирот и социальных сирот при наличии родителей растет. Для многих детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях, характерен широкий спектр отклонений как в психическом развитии, так и в поведении.

Семья для ребенка – это целый мир: место его рождения, основная среда жизнедеятельности и развития. В этом мире дети живут, действуют, делают открытия, учатся любить, радоваться, сопереживать, вступают в отношения с родителями. Неблагоприятные взаимоотношения в семье отрицательно влияют на здоровье ребенка, травмируя его психику, тормозя развитие личности, являясь десоциализирующим фактором.

Изложение основного материала статьи. Актуальность нашего исследования заключается в значимости форм отношений в семье при развитии социально важных качеств личности и гармоничности сферы общения, а также их особой ролью в формировании самосознания человека и его отношения к

окружающему миру. Доминирующая тенденция взаимодействия взрослых и детей в семье – целенаправленное воздействие на ребенка, преобладание мира взрослых над миром детства. С помощью сравнительно-сопоставительного метода и контент-анализа научной литературы исследуется роль детско-родительских отношений в процессе социализации детей старшего дошкольного возраста.

Вопросам взаимоотношений и сложностям общения родителей и детей, уделяли внимание многие видные отечественные и зарубежные психологи, педагоги, философы, анализируя роль семьи в социализации ребенка. Л.С. Выготский рассматривал социализацию как присвоение ребенком общественного опыта и культуры по средством взаимодействия с их носителем – взрослым [2]. Теория развития общения и межличностных связей в семье, концепция роли общения со взрослыми и сверстниками в развитии личности ребенка изложена М.И. Лисиной [9]. Концепции отечественной психологии, отражающие специфику развития личности в дошкольном детстве посвящены работы В.С. Мухиной, В.А. Петровского, Л.Ф. Обуховой, Е.В. Субботского; взаимодействие взрослого и ребенка изложены в работах О.У. Гогицаевой, А.И. Захарова, В.Н. Дружинина, Г.А. Ковалева, В.К. Кочисова, М.И. Лисиной, Т.А. Рузской; положения Д.И. Фельдштейна о социализации ребенка с момента рождения, о нахождении его среди предметов, имеющих социальные функции [4, 5, 6, 7, 13, 14]. Трудями Б.Г. Ананьева, М.М. Бахтина, А.А. Бодалева, А.Б. Добровича, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, И.С. Кона заложены общие основы психологии общения, в том числе в семье, подчеркивается решающая роль семьи в формировании нравственно-духовных, эмоциональных, интеллектуальных качеств ребенка [1, 7, 8, 10, 11, 12]. Как видим из анализа литературы, в современной педагогической психологии важна проработка проблем, связанных с влиянием семейного воспитания на социализацию детей дошкольного возраста.

Термин «социализация» не имеет однозначного толкования в психологической науке. В отечественной психологии существует два понятия, которые рассматриваются как синонимы социализации: «развитие личности» и «воспитание». Итак, социализация – это процесс усвоения человеком социального опыта и системы социальных отношений. Социализуясь, он приобретает общественно одобряемые формы поведения, убеждения, учится взаимодействовать и общаться с другими людьми. С другой стороны, социализация – это и активное воспроизводство самим человеком социальных норм, отношений, ролей. Процесс социализации включает также познание человеком социальной действительности, овладение навыками практической деятельности, имеет отношение к качествам, которые человек приобретает, и психологическим механизмам, посредством которых идет социализация. Определяющее значение для социализации подрастающего поколения имеет общественное воспитание.

Источниками социализации детей являются: взаимовлияние людей в процессе совместной деятельности и общения; опыт, полученный ребенком на разных этапах детства; саморегуляция, связанная с переходом внешнего контроля во внутренний самоконтроль. Усвоение социальных норм, развитие системы саморегуляции происходит в процессе интериоризации социальных ценностей и установок.

Таким образом, процесс социализации можно охарактеризовать как процесс становления самосознания и активной жизненной позиции, развития саморегуляции, постепенного расширения по мере приобретения социального опыта сферы общения и деятельности человека. Институтами социализации являются семья, образовательные учреждения, коллективы сверстников. Ведущая роль в социализации ребенка отводится общению со взрослыми и сверстником в ходе общественно значимой коллективной деятельности. Посредством этих контактов человек адекватно воспринимает и оценивает других людей и себя.

Обогащаясь общественным опытом в процессе социализации, человек индивидуализируется, становится субъектом социальных воздействий, оказывает влияние на социализацию других людей.

Процесс усвоения социальных установок и убеждений, общепринятых в социуме, форма поведения и общения, вхождение в группы и взаимодействие с их членами и есть социализация.

Благодаря этому процессу формируются основные убеждения, оказывающие большое влияние на оценку взрослым человеком окружающего мира, а также на его ощущение степени ценности и значимости собственного Я.

Отношение значимых взрослых к достижениям ребенка в различных сферах содействует формированию его самооценки и уровня притязаний, оказывает влияние на отношения со сверстниками, на формирование личности в целом.

«Старшие дошкольники учатся ориентироваться в социальной сфере, устанавливать разносторонние отношения с окружающими. И здесь личностное общение со взрослыми играет огромную роль... Доверие и искренность – вот та основа, на которой должны строиться отношения взрослого и ребенка, впоследствии это поможет ребенку найти свое место в обществе» [13].

Главными задачами семьи как института первичной социализации детей являются формирование социальных потребностей, компетентности и готовности к самостоятельной деятельности, создание условий для развития самосознания детей.

Родительство имея социокультурную природу, характеризуется системой предписанных обществом норм и правил, определяющих функции семьи и модели ролевого поведения. Родители ответственны за создание условий, отвечающих возрастным особенностям и обеспечивающих личностное развитие ребенка на каждом этапе онтогенеза.

Вместе с тем, родителям часто не достаточно времени и психолого-педагогических знаний для полноценного общения с ребенком и понимания возрастных особенностей его развития.

«Одной из наиболее распространенных причин отклонений в развитии ребенка являются нарушенные семейные отношения — неблагоприятный тип воспитания и обращения с ребенком. Поскольку отношения внутри семьи и за ее пределами взаимосвязаны, то проблемы в отношении к себе, к другим людям могут проявляться у ребенка в виде эмоциональных переживаний, нарушении социальной адаптации или даже в виде болезни» [13].

Условия, которые оказывают влияние на социализацию ребенка, с одной стороны способствуют, а с другой – мешают полноценному развитию. Таким образом, взаимоотношения в семье формируют мотивационно-потребностную сферу ребенка, положительный взгляд на мир и на самого себя, или приводят к низкому самоуважению и недоверию к окружающему миру.

Родительское отношение – стиль воспитания – способствуют развитию тех или иных особенностей психики и поведения ребенка.

Д.М. Болдуин описывая демократический и контролирующий стили родительского воспитания,

отмечает, что: «...демократический стиль определяется следующими параметрами: высоким уровнем вербального общения между детьми и родителями, включенностью детей в обсуждение семейных проблем, готовностью родителей прийти на помощь, и, одновременно, верой в успех самостоятельной деятельности ребенка; ограничением собственной субъективности в видении ребенка» [1].

Контролирующий стиль предполагает много ограничений в поведении детей: четкое и ясное разъяснение ребенку смысла ограничений, отсутствие разногласий между родителями и детьми по поводу дисциплинарных мер.

Как показывает практика, в семье с демократическим стилем воспитания ребенок отличается умеренно выраженной способностью к лидерству, агрессивностью, желанием контролировать других детей, но и сам же с трудом поддается внешнему контролю. Вместе с тем, такому ребенку свойственно хорошее физическое развитие, социальная активность, но им не присущ альтруизм, сензитивность и эмпатия.

При смешанном стиле воспитания детям присущи внушаемость, послушание, эмоциональная чувствительность, не агрессивность, отсутствие лобознательности и оригинальности мышления, бедная фантазия» [7].

Болдуин Д.М., рассматривая совокупность характеристик детей, выделил «...три группы детей: компетентные, избегающие и незрелые» [1].

Вышесказанное позволяет предположить, что условием воспитания детей является сочетание высокой требовательности и контроля с демократичностью и принятием. Анализируя научную литературу, можно предположить, что механизмом формирования самоконтроля и социальной компетентности ребенка выступает интериоризация средств контроля, которые применяются родителями. Адекватный контроль является сочетанием эмоционального принятия с требованиями, их четкость, непротиворечивость и логичность в предъявлении к ребенку. Дети с адекватным родительским отношением характеризуются адаптированностью к социальной среде, коммуникативны сверстниками, дружелюбны, эмпатичны, активны и независимы.

В.И. Гарбузовым описаны три типа неправильного воспитания: «Воспитание по типу А – эмоциональное отвержение: неприятие индивидуальных особенностей ребенка, попытки их «улучшения» и «коррекции», сочетающиеся с жестким контролем и регламентацией всей жизни ребенка, с навязыванием единственно правильного поведения. Воспитание по типу Б – гиперсоциализирующее: тревожно-мнительная концентрация родителей на состоянии здоровья ребенка, его социальном статусе среди сверстников, ожидании успехов в учебе и будущей профессиональной деятельности. Воспитание по типу В – эгоцентрическое: «кумир семьи», «маленький», «смысл жизни» – концентрирование внимания всех членов семьи на ребенке» [3].

Каждая семья использует свою систему воспитания, при этом можно выделить четыре тактики семейного воспитания и, соответственно, отвечающие им четыре типа семейных взаимоотношений: диктат, опека, «невмешательство», сотрудничество. Из них лишь сотрудничество, характеризующееся опосредованностью межличностных отношений целями совместной деятельности и нравственными ценностями, делает семью коллективом.

М.И. Лисиной раскрыты закономерности развития самосознания детей в зависимости от особенностей семейного воспитания. В семье, где ребенку уделяют время и положительно оценивают его развитие, дети воспитываются с адекватным представлением о себе. Дети же с неадекватным, заниженным представлением о себе, чаще всего, растут в семьях, где их низко оценивают, часто наказывают, не верят их успеху [9].

От обстоятельство воспитания в семье зависит адекватность самооценки и поведения ребенка. Исходный уровень притязаний ребенка в отношениях и деятельности задается, как правило, родителями. Ребенок с высоким уровнем притязаний и завышенной самооценкой рассчитывает в таком случае, на успех в отличие от детей, с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой.

Значительный вклад в раскрытие проблемы влияния отношений в семье и поведения родителей на поведение ребенка сделала Л. Беньямин [15]. Автором разработана и экспериментально обоснована модель взаимоотношений «родитель-ребенок» позволяет охарактеризовать поведение каждого из них с учетом типа взаимоотношений между ними. В соответствии с данной моделью, взаимосвязь в поведении родителей и детей неоднозначна. Ребенок может ответить на одно и то же поведение взрослых по-разному: при предоставлении самостоятельности – инициативой, при преследовании – бегством.

В своем исследовании Л. Беньямин подвергает рассмотрению также «вопрос о соотношении самосознания ребенка как формы» его саморегуляции и отношения к нему родителей [15]. Это соотношение раскрывается через интроекцию как перенесение внутрь родительского отношения и способов управления поведением ребенка. Ущемление личностного достоинства трансформируется в самосознании ребенка в стремление к самообвинению, доминирование родителей в отношениях преобразуется в жесткое саморукводство.

По способам интериоризации социального опыта ребенком можно выделить следующие типы общения:

– Прямое или косвенное, т.е. через поведение, внушение ребенку родителями образа себя или самоотношения.

– Опосредованная детерминация самоотношения ребенка путем формирования стандартов выполнения им различных действий, уровня притязаний.

– Контроль поведения ребенка, в котором он усваивает способы самоконтроля.

– Косвенное управление развитием самосознания путем вовлечения ребенка в поведение, которое приводит к повышению или понижению его самооценки, изменению образа самого себя.

Основными чертами, которые родители выделяют в ребенке и одновременно делают объектом их внушающегося воздействия, являются: волевые качества: целеустремленность и способность ребенка к самоорганизации; дисциплинированность – в родительской интерпретации послушание; подчинение ребенка родительскому авторитету; интересы и способности.

Высказывания родителей о поведении или чертах характера, транслированные в самосознание ребенка, начинают определять его самосознание изнутри.

Как видим, родители воздействуют на формирование самооценки и самоуважение ребенка, вооружают его оценками и стандартами выполнения социальных действий, а также целями, к которым необходимо стремиться, идеалами и образцами, на которые стоит ориентироваться, планами, которые нужно реализовывать.

Выводы. Таким образом, проведенная нами работа позволила сделать выводы, что межличностное функционирование в семье является центральным моментом ее жизнедеятельности, определяет эффективность ее функционирования, ресурсы роста и развития.

Источниками социализации являются: передача культурного опыта через семью и другие социальные институты, взаимное влияние людей в совместной деятельности, опыт, процесс саморегуляции. На социализацию ребенка влияют микро - и макрофакторы, к которым относятся семейный климат, социальное окружение, средства массовой информации (СМИ), субкультура.

Основной задачей семьи в успешной социализации детей являются: удовлетворение потребности в социальном контакте, формирование компетентности в деятельности, сотрудничество и поддержка в освоении системы научных понятий, создание условий для развития самостоятельности и самосознания.

Литература:

1. Болдуин Д.М. Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода. Том 1. Экспериментальное обоснование. Биологический генезис. – М.: Либроком, 2011.
2. Выготский Л.С. К вопросу о психологии и педологии. // Культурно-историческая психология. – 2007. – №4. – С. 101-112.
3. Гарбузов Виленин Исаакович. Воспитание ребёнка в семье: Советы психотерапевта. - Санкт-Петербург: КАРО, 2015. - 296 с.
4. Гогицаева О.У., Кочисов Ч.В. Теоретические основы социальнопедагогической работы с детьми из неблагополучных семей // Вестник Северо-Осетинского государственного университета. 2015. № 3. С. 133-138.
5. Гуриева С.Д., Борисова М.М. Доверие как социальнопсихологическое явление // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2014. № 4. С. 126-136.
6. Койшибаева И.А. Стиль семейного воспитания как фактор развития Я-концепции подростка в городской семье: на примере российских, украинских и казахских семей: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Койшибаева Ирина Анатольевна; [Место защиты: Моск. психол.-пед. ин-т]. - Москва, 2010. - 20 с.
7. Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Семья как условие социализации личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2 (21). С. 83-86.
8. Кэмпбелл Р. Как справиться с гневом ребенка. М.: Генезис, 2013. - 196 с.
9. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении.– СПб. Изд.: Питер. 2009. 96 с.
10. Магометов А.А. Историческая ретроспекция современных проблем отечественного образования // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2018. № 3. С. 49-54.
11. Тарарухина О.В., Гуриева С.Д. Развитие методологии изучения межличностных отношений в социальной психологии // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2016. №1. С. 101-107.
12. Темирова М.М., Гогицаева О.У. Проблемы возрастных отношений в семье // Международный студенческий научный вестник. 2014. №4. С. 2
13. Тхтелева Н.В. Формирование представлений родителей о характере ребенка-дошкольника: автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Самара, 2008. - 22 с.
14. Чеджемов С.Р., Магометов А.А. Культура, интеллигенция, образование: история и теория (на материалах осетинского народа). Владикавказ, 2014.
15. Benjamin L.S. (1974). Structural analyses of social behavior (SASB). Psychological Review 81: 392-425.

Педагогика

УДК 37.013

аспирант, преподаватель кафедры изобразительного искусства Горбач Надежда Сергеевна
Педагогический институт Федерального государственного образовательного учреждения
высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Статья представляет собой результаты теоретического исследования проблемы развития творческой самостоятельности у студентов художественно-педагогических специальностей. Автором рассмотрены основные проблемы развития творческой самостоятельности как личностного качества выпускников художественно-педагогических направлений, а также возможные пути решения этих проблем. Во внимание берется прежде всего организация образовательного процесса, как основной фактор развития творческой самостоятельности студентов как их личностного качества.

Ключевые слова: самостоятельность, творчество, творческая самостоятельность, развитие самостоятельности в творчестве, самостоятельная работа студента, проблемы развития творческой самостоятельности, проблемное обучение, будущей педагог-художник.

Annotation. The article presents the results of a theoretical study of the problem of the development of creative independence among students of art and pedagogical specialties. The author considers the main problems of the development of creative independence as a personal quality of graduates of artistic and pedagogical directions, as well as possible ways of solving these problems. First of all, the organization of the educational process is taken into account, as the main factor in the development of students' creative independence as their personal quality.

Keywords: independence, creativity, creative independence, development of independence in creativity, independent work of a student, problems of developing creative independence, problem learning, future teacher-artist.

Введение. На современном этапе развития общества выпускник высших учебных заведений должен быть не только компетентным специалистом, но и личностью, обладающей творческим мышлением, способностью к самостоятельной творческой самореализации в профессиональной деятельности. В отношении выпускников художественно-педагогических специальностей данные требования вступают

неотъемлемыми показателями качества образования и успешности в осуществлении профессиональных (педагогических) и специальных (художественных) задач.

Наиболее часто под дефиницией «творчество» понимают именно художественную деятельность и ее продукт. И, казалось бы, кому как ни педагогам-художникам раскрывать свое творческое начало. Но, к сожалению, очень небольшой процент выпускников продолжает развивать себя как художника. Данный факт, имеет в своем корне много проблем, и одним из аспектов, мы считаем, не умение вести самостоятельную творческую деятельность. По нашему наблюдению, выйдя из стен родного вуза, большинство выпускников оказываются не способными самостоятельно организовать свою творческую направленность. Пока их развитие зависит от преподавателя, они показывают хорошие результаты, они учатся и решают учебные задачи, поставленные педагогом. Но оказавшись без непосредственного руководства, не могут реализоваться.

Поиск решений и возможностей развития одного из важнейших качеств личности – творческой самостоятельности у будущих учителей изобразительного искусства является проблемой, требующей научно-теоретического и методического осмысления. Данная проблема получила достаточно широкое освещение в научно-педагогических исследованиях.

Значительный вклад в развитие педагогики творчества внесли многие ученые. Проблема формирования и развития творческого потенциала личности исследована в работах В.А. Андреева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, В.Ф. Шаталова, Б.Д. Эльконина и др. В психолого-педагогической литературе определено влияние творческих способностей на содержание деятельности, выявлены факторы и критерии развития творческого потенциала личности (И.Я. Лернер, Я.А. Пономарев и др.). Творческий характер самостоятельной деятельности рассматривался В.В. Дроздиной, В.А. Крутецким и другими исследователями.

Большой вклад в развитие теории и современной методики обучения изобразительному искусству будущих педагогов-художников внесли Г.В. Беда, В.С. Кузин, В.К. Лебедко, С.П. Ломов, Л.Г. Медведев, Н.Н. Ростовцев, Е.В. Шорохов и др.

Некоторые аспекты проблемы самостоятельной работы студентов в обучении изобразительному искусству исследовали в своих работах такие ученые, как А.Т. Антонов, Н.М. и А.Н. Бородины, Т.В. Глевицкая, В.И. Денисенко, О.Ф. Лейманис, С.П. Ломов, В.В. Пикалова и др. Вопросы индивидуального подхода в обучении, имеющие отношение к творческой самостоятельности студентов, рассматривались Н.С. Боголюбовым и Б.Н. Тамбиевым и другими.

Вопросы организации самостоятельной работы студентов в процессе обучения рисунку исследовали О.П. Соанс и В.В. Босс, в живописи – Н.С. Савина, а условиях графической мастерской – Т.И. Бербаш.

Изложение основного материала статьи. Проводя анализ современного понимания самостоятельности в педагогической деятельности, мы находим различные подходы к их определению. Чаще всего самостоятельную работу считают обязательным элементом содержания образования, предусмотренного образовательным стандартом и учебным планом подготовки специалистов. Самостоятельную работу студентов также отождествляют с самостоятельной деятельностью, которая является необходимой частью и обязательным компонентом любого вида учебных занятий во всех учебных заведениях. Самостоятельная работа студентов в высших учебных заведениях – это такая деятельность, когда сам студент продумал материал, проанализировал и обобщил его, критически проверил свои выводы и результаты.

В.И. Андреев представляет самостоятельную работу как форму учебно-воспитательного процесса. Самостоятельная работа ученика не является абсолютно самостоятельной, она постоянно направляется учителем [1]. Проблемы активизации самостоятельной работы связаны с комплексом проблем ускоренного обучения, которое есть естественный ответ на запросы нашего быстроразвивающегося общества. Поскольку самостоятельность и свобода являются базовыми категориями творческой деятельности, на их основе развивается способность человека к творчеству, то задача методики обучения изобразительному искусству будущих педагогов-художников в вопросах развития творческой самостоятельности заключается в организации свободной творческой самореализации личности. Понятие «самостоятельность» – можно рассматривать в двух аспектах: как качество личности и как целенаправленная деятельность, управляемая самим субъектом [3]. Эти два аспекта неразрывно связаны между собой. Самостоятельная деятельность может проявиться, только если самостоятельность сформировалась как личностное качество субъекта. Но и полученный опыт успешной самостоятельной деятельности в свою очередь влияет на дальнейшее развитие самостоятельности как свойства личности. Анализируя проявление творческой самостоятельности в деятельности педагогов-художников – выпускников вузов, мы приходим к выводу, что данное качество не было развито у них в процессе обучения в высшем учебном заведении. Это выражается прежде всего тем, как мало студентов проявляют себя творческими работами еще на этапе обучения.

Все методы, способы и технологии развития творческой активности и самостоятельности, разработанные в педагогике, имеют большое значение для совершенствования учебного процесса и его оптимизации. При обучении изобразительному искусству могут быть использованы многие педагогические технологии обучения и развития творческой самостоятельности студентов. И порой проблема заключается не в поиске новых, а в разумном сочетании уже известных подходов к планированию и решению учебно-воспитательных задач.

Имея достаточный набор средств и методов педагогического воздействия на процессы развития творческой самостоятельности студентов важно учитывать специфику их будущей профессиональной художественной деятельности и индивидуальные особенности. Изучение личности студентов, диагностика уровня образованности и развития дают основание для определения общей педагогической стратегии и системы мер, направленных на решение проблемы развития самостоятельности в творчестве студентов художественно-педагогических факультетов.

Данная проблема, по нашему мнению, вытекает из самой формы образовательного процесса, который больше направлен на пассивность обучаемого. В существующей практике обучения в вузе определяется лишь объем предметных знаний, в результате чего перед преподавателем не стоит задача развить самостоятельность у студентов. Учебный процесс – безальтернативное средство воспитания творческого мышления, развития познавательной самостоятельности и творческих способностей обучаемых, т.е. таких их индивидуальных свойств, которые обеспечивают успех их продуктивной творческой деятельности. Прослушивание лекций, выбор материала для практических занятий, на специализированных дисциплинах – решение только учебных задач, все это мало способствует развитию творческого потенциала и навыков

самостоятельной организации, а в дальнейшем и творческой самостоятельности, как профессионального качества выпускника. Соотношение удельного веса «репродуктивных» и творческих операций таково, что на творческую деятельность отводится 2-3% учебного времени [1, с. 63].

Границы между различными видами деятельности, в которых реализуется самостоятельная работа (непосредственно в процессе аудиторных занятий – на лекциях, практических и семинарских занятиях, при выполнении лабораторных работ; при выполнении индивидуальных и творческих заданий без контакта с преподавателем; и т.п.) достаточно размыты, а сами виды самостоятельной работы часто пересекаются, что позволяет самостоятельной работе студентов быть, как в аудитории, так и в не её. Тем не менее, рассматривая вопросы самостоятельной работы студентов, обычно имеют в виду в основном внеаудиторную работу.

Опыт работы преподавателей в вузе убеждает в том, что наиболее сложным и важным в становлении самостоятельности студентов являются начальные этапы обучения (1-2 курсы). Психологи объясняют это значительной ломкой привычек и представлений вчерашних школьников, перестройкой их сознания, характера поведения и необходимостью поиска новых форм деятельности в изменившихся условиях. Для становления самостоятельности на первом этапе обучения на факультете необходимо развивать у студентов познавательные потребности и мотивы самоутверждения. Последующие этапы обучения, которые приходится на старшие курсы, требуют развития мотивов успеха и общения. К этому времени у студентов уже частично сформированы профессиональные знания, умения и навыки. Они представляют, что им нужно для будущей профессиональной деятельности и где они будут работать после окончания учебы. В этот период одним из главных признаков их самоопределения является осознанная готовность к активной самостоятельной деятельности.

На художественных дисциплинах (рисунок, живопись, композиция), студенты младших курсов лишь частично осознают задания, предложенные преподавателем, и действуют больше на основе предыдущего опыта, чем стараются решить вновь поставленные задачи. Педагоги часто акцентируют логическое начало в преподавании своих дисциплин, не уделяя должного внимания его восприятию студентами. Междисциплинарные связи, преемственность учебных дисциплин оказываются выраженными неотчетливо, несмотря на наличие программ непрерывной подготовки. Знания студентов, не закрепленные междисциплинарными связями, имеют плохую сохраняемость. Особенно опасно это для дисциплин, обеспечивающих фундаментальную подготовку будущих учителей изобразительного искусства.

Творческая самостоятельность студента также связана с его личной активностью. Развитие самостоятельности возможно в такой учебной и творческой деятельности, в которой находится место открытию, конструированию, сочинению нового, ранее неизвестного. Это могут быть знания, новые способы рисования, а также использование незнакомых ранее изобразительных материалов, техники и технологии творческой работы.

Для развития творческой самостоятельности три последних метода из классификации методов традиционного обучения по степени самостоятельности и творческого участия учеников, разработанной И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным [5], имеют принципиальное значение и являются ведущими в организации практической деятельности на занятиях по специальным дисциплинам (живопись, рисунок, композиция) для обучения педагогов-художников. Эти методы способствуют созданию творческой ситуации во время учебы, приводят к необходимости самостоятельно решать проблемы изображения. Одним из таких методов является проблемное обучение, многие теоретические вопросы которого разработаны в трудах Т.В. Кудрявцева, И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, В. Оконя, К. Хайнце и других.

Под проблемным обучением понимается «обучение, заключающееся в создании перед студентами проблемных ситуаций, в усмотрении и формулировке проблемы, вытекающей из этой ситуации, решение этой проблемы в процессе совместной деятельности студентов и преподавателя» «при максимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего». Другими словами, проблемное обучение и процесс исследования неотделимы друг от друга и подразумевают решение задачи, протяженное по времени. В этом процессе студент, сродни деятелю, решает творческую задачу или проблему. Он постоянно думает над ней и не выходит из этого состояния, пока ее не решит. Именно этот процесс и помогает формировать прочные навыки, умения и знания. Настоящая проблема всегда связана с наукой, она содержит явное противоречие, не имеет окончательного ответа на главный вопрос проблемы и, следовательно, требует поисковой, исследовательской работы. Проблемная задача предполагает ряд действий, для ее решения студенту нужно самостоятельно провести частичный поиск [4].

В обучении будущих педагогов-художников метод проблемного обучения может реализовываться через те задачи, которые ставит преподаватель на специализированных дисциплинах (рисунок, живопись, композиция). Сама методика преподавания этих дисциплин предполагает степень участия преподавателя, лишь как наставника, и проявление основной активности – от студента. Таким образом, выполнение каждого учебного задания на этих дисциплинах для студента становится своего рода «творческой ситуацией» [2], небольшим исследованием, нахождением решения той проблемы, которую оно в себе несет. Постепенное усложнение проблемных задач, неизбежно приведет к тому, что будущему педагогу-художнику придется самостоятельно и творчески подходить к их решению. Если опыт такой работы успешен, то при появлении таких проблемных задач во вне учебной деятельности, например, подготовка творческой работы для участия в выставках, выпускник уже не будет теряться в самостоятельной постановке задач и нахождении путей их решения.

Еще одним немаловажным фактором для развития активной творческой самостоятельности студентов мы считаем активную творческую деятельность самого преподавателя, работающего по специальным художественным дисциплинам. Активная творческая реализация педагога именно как художника мотивирует студентов к собственной реализации в выбранной художественной направленности. Привить вкус к творчеству, самореализации в художественных видах искусства, поддерживать студентов в этом направлении, вовлечь их в активную выставочную деятельность может только педагог-наставник, который способен провести их через трудности саморазвития как художников. Именно такой педагог-наставник сможет создать творческие задачи и проблемы, а также благоприятные условия для решения этих задач студентами.

Мы считаем, что реализация проблемного обучения в вузе – одно из важнейших условий развития самостоятельности студентов. Но это не значит, что методы обучения надо противопоставлять друг другу. Речь идет о рациональном сочетании существующих и проблемных методов обучения в целях развития творческой самостоятельности студентов.

Выводы. Формирование и развитие творческой самостоятельной деятельности складывается из различных видов и форм деятельности, которые имеют непосредственное отношение к творческой деятельности: игровой, продуктивной, индивидуальной, совместной, трудовой, учебной. Реализация творческой самостоятельной деятельности предполагает возникновение у личности оригинального, принципиально нового (не только для человечества, но и для самого субъекта) решения проблемы. Причем такого, которое не вытекает непосредственно из уже известного, а требует его преобразования, выхода за его пределы. Увеличение доли активных, творческих методов и форм работы в вузе серьезным образом повышают инициативность и активность студентов в учебном процессе, развивают склонность к креативным видам деятельности, формируют творческие умения, опыт профессиональной деятельности, и как следствие, обеспечивают эффективность развития творческой самостоятельности у студентов. Организуя обучение студентов на художественных дисциплинах нужно учитывать, что самостоятельная работа является формой определенного способа деятельности и одновременно средством самоорганизации личности в учебно-творческом процессе. Под воздействием внешних и внутренних факторов происходит развитие чувств и эмоций, мотивов и потребностей, способностей и интеллекта, что приводит к становлению творческой и самостоятельной личности.

Литература:

1. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества / В.И. Андреев. — Казань: Казанский ун-т, 1988. — 238 с.
2. Качалов, А.В. Творческие ситуации как средство формирования творческой самостоятельности будущих учителей / А.В. Качалов // Наука и школа. — Б.м. — 2011. — № 6. — С. 40-42
3. Качалов, А.В. Технология формирования творческой самостоятельности у студентов педвуза / А.В. Качалов, Д.В. Качалов, Л.П. Качалова // Современные проблемы науки и образования – Б.м. – 2009 - № 6 – С. 52-53
4. <http://www.den-za-dnem.ru/school.php?item=231>
5. <http://murzim.ru/nauka/pedagogika/didaktika/26920-klassifikaciya-metodov-obucheniya-lerner-iya-skatkin-mn.html>

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО

Горбунова Наталья Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

СТРАТЕГИИ И ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ ОРГАНИЗАЦИЯМИ И ГУМАНИТАРНЫМИ УНИВЕРСИТЕТАМИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ И ТРУДОУСТРОЙСТВА МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые положения, связанные с определением и описанием стратегий и технологий осуществления взаимодействия между организациями и гуманитарными университетами в процессе профессиональной подготовки и трудоустройства молодых специалистов различных направлений. В связи с этим в статье был рассмотрен и изучен феномен целевого отбора, являющегося на сегодняшний день одной из наиболее популярных стратегий взаимодействия предприятия и университета.

Ключевые слова: стратегии взаимодействия вуза и организации, гуманитарное образование, гуманитарный вуз, профессиональная подготовка в вузе, трудоустройство студентов.

Annotation. The article discusses the key provisions related to the definition and description of strategies and technologies for the implementation of interaction between organizations and humanitarian universities in the process of professional training and employment of young specialists in various fields. In this regard, the article considered and studied the phenomenon of targeted selection, which is currently one of the most popular strategies for interaction between an enterprise and a university.

Keywords: strategies of interaction between the university and the organization, humanitarian education, humanitarian university, vocational training at the university, employment of students.

Введение. Современные образовательные ситуации, существующие в рамках высшего профессионального образования, достаточно неоднозначны и понимаются всеми исследователями по-разному. Единственное, в чем сходятся все научные деятели, педагоги, социологи и психологи, – это в том, что на сегодняшний день остается наиболее распространенной стратегия взаимодействия предприятия с вузом с точки зрения государственного заказа. Эта тема особенно актуально на сегодняшний день, поскольку с каждым годом все большее число научных исследований посвящено стратегиям и технологиям взаимодействия между организациями и гуманитарными университетами в процессе подготовки и трудоустройства молодых специалистов различных направлений подготовки. Такой интерес обусловлен нестабильной ситуацией, диктуемой быстроразвивающимся социокультурным пространством, которое ориентируется на достижение максимальных выгод при выполнении минимального количества работы.

Изложение основного материала статьи. Достаточно длительный период времени такая ситуация выражалась исключительно в модели целевого обучения студентов, которые на сегодняшний день приобретает новый вид и трансформируется в соответствии с государственным заказом и социальной необходимостью в тех или иных специалистах. Говоря же о целевой подготовке, то на сегодняшний день к ней могут прибегать исключительно те организации, которые находятся во владении государства. То есть исключительно государственные гуманитарные вузы, в то время как частные предприятия вынуждены осуществлять такую процедуру, основываясь на собственные средства, что неизбежно приводит к огромным

расходам, обширным рискам, связанным с индивидуальными особенностями и специфическими характеристиками обучающихся, к понижению качества полученного ими образования [3].

Таким образом, можно говорить о том, что образовательная деятельность современной высшей школы полностью регламентируется государственными стандартами, регламентируется государственной деятельностью, а частные образовательные структуры не получают должной поддержки, за счет чего падает общий уровень качества образования в стране и общий уровень подготовки специалистов различного профиля.

Однако это одна сторона описанного нами взаимодействия. С другой же стороны остается компания, предприятие, организация, которые заинтересованы в найме на работу молодых специалистов, выпускников высших профессиональных учебных заведений, которые не могут принимать на работу не готовых специалистов, не способных осуществлять свою профессиональную деятельность, приобретать новые знания и умения, не проявляющих себя в положительном ключе согласно требованиям компании [1]. Дело в том, что, наняв такого специалиста, компания может потерять материальные, финансовые и кадровые убытки, вовлечь себя в новые риски, связанные с переобучением и развитием специалистов, не прошедших полноценную профессиональную подготовку.

Кроме того, важным остается вопрос профессиональной адаптации такого специалиста в компании, которая невозможна без предварительного обучения, проводящегося на фундаментальном уровне в университете. Частные вузы, в силу сложившейся ситуации, не могут проконтролировать получение студентами компетенции по адаптации к профессиональному миру, в связи с чем студенты, выпускающийся из таких заведений, зачастую обладают рядом практических навыков, при этом не владея фундаментальными знаниями теоретического порядка, не способных к осуществлению качественно межличностных коммуникаций, налаживанию межличностных уровней связей с коллегами, подчиненными и начальством. В связи с этим перед современной педагогической наукой рождается целый спектр нерешенных вопросов, связанных с выявлением качества и общим уровнем подготовки будущих специалистов в частных высших учебных заведениях, а также связанных с выявлением стратегий и технологий взаимодействия между организациями и гуманитарными университетами в процессе подготовки и трудоустройства молодых специалистов.

Помимо этого, в мировой практике преподавания и организации учебного процесса, существует несколько иных стратегий взаимодействия, которые зачастую характерны для европейских и азиатских стран. Так, в момент, когда абитуриент поступает в учебное заведение, его образование всегда является коммерческим, то есть платным. Он может оплачивать его сам, либо это делает компания, организация, в которой студент по окончании заведения будет осуществлять профессиональную деятельность в течение какого-либо времени [8]. Таким образом, студент, начиная с первого курса, большую часть учебного времени посещает занятия в университете, а меньшую часть проводит на рабочем месте в компании, на специальном выделенном и организованном для него рабочем месте, на котором он выполняет профессиональную деятельность в соответствии с ранее поставленным планом.

Таким образом, он заранее понимает где, кем и как он будет работать, сразу осваивает основные и специальные навыки, необходимые ему в осуществлении своей деятельности, обращает внимание на существующие на производстве недостатки и риски, и соответственно учится взаимодействовать с ними, решать соответствующие проблемы, обращать внимание на сложившуюся ситуацию в той или иной профессиональной области. Кроме того, это положительно сказывается на его базе знаний, поскольку он изначально ориентируется исключительно на необходимые для него сведения, развивает исключительно необходимые навыки и умения, тем самым оптимизирует процесс обучения и модернизирует процесс освоения профессиональной компетенции.

В случае, когда студент обращается к написанию дипломной или курсовой работы, он заранее знает, в какой области он будет проводить научные исследования, тем самым ориентирует выполнение научно-исследовательской деятельности на выявление и описание реально существующих проблем и рисков, при этом уже заранее привносит в процесс решения этих проблем собственные идеи и научные предложения.

Исходя из основных положений такой стратегии взаимодействия организации и учебного заведения, можно подумать, что студенты, обращающиеся к такому обучению, гарантированно получают место в компании, рамках которой они осуществляли деятельность на протяжении какого-либо времени. Однако нельзя забывать, что прием на работу осуществляется исключительно после защиты дипломной работы, выпуска и предоставления начальнику общих результатов обучения [6]. В случае, если его не удовлетворят полученные сведения, он может не принять на работу сотрудника, при этом оставив его без трудоустройства, стимулируя тем самым к дальнейшему повышению профессионального уровня, вовлечению в профессиональную деятельность, поиску новой должности, более подходящей ему по знаниям.

С другой же стороны, если молодому человеку, выпускнику учебного заведения, работодатель предлагает и настоятельно рекомендует остаться на выбранной им должности, отказать студенту практически невозможно, поскольку он сразу теряет авторитет в глазах работодателей. Ему необходимо тщательно обдумать свое решение, поскольку такое рабочее место является абсолютно гарантированным и стабильным, это позволит ему избежать многих рисков, связанных с поиском работы, адаптации в новом коллективе, проявлении своих профессиональных способностей в определенном ключе, свойственным именно ему.

Описываемые стратегии обладают достаточно жесткими рамками, закрытой системой, свободный выход из которой практически невозможен, а если случается, то студент скорее всего больше не попадет в неё обратно, не сможет устроиться в компанию с высоким статусом и престижем, поэтому необходимо заранее отдавать себе отчет в профиле, выбранном для обучения.

Тем не менее, такая система обладает массой преимуществ, которая характеризуется в основном гарантиями, проявляющимися в виде и в случае полного подчинения, принятия на работу будущего специалиста заранее, гарантированно на хорошую должность, соответствующую его уровню образования.

Важнейшим аспектом, решающим элементом в выборе ключевого направления обучения и дальнейшего профессионального, социального и творческого развития всегда берет свое начало в семье. Родители, осуществляя профессиональную деятельность в какой-либо компании, с малых лет ориентируют ребенка в дошкольные учебные заведения, находящиеся при конкретной компании, ориентирует его изначально на

определённую сферу деятельности. То есть выбор за молодого человека делается его родителями, что может негативно сказаться на дальнейшем его развитии и становлении [2].

Это может вызвать определённый диссонанс, который не позволит ребёнку в дальнейшем развиваться полноценно и комплексно, а всё его продолжительное профессиональное путешествие может ограничиться исключительно колледжем или университетом, но не увенчаться профессиональным успехом, что может нанести травму молодому человеку, сделать его нетрудоспособным и способного к аналитико-рефлексивной деятельности, которая так важна в настоящем периоде времени. Однако, также как и в выше описанном случае, такая система обладает рядом преимуществ, которые, в первую очередь, характеризуется сохранением подрастающим поколением профессиональных традиций.

Подобная стратегия взаимодействия между организациями и университетами выстраивается на жёсткой позиции, которая выдвигает большие и обширные обязательства на молодых людей, которым необходимо обучаться в вузе, осуществлять профессиональную деятельность в организации, стремится к её поддержанию на протяжении всей жизни. Это, несомненно, вызывает затруднения и определённые когнитивные проблемы, с которыми сталкивается каждый человек, растущий в такой системе образования.

Рассмотрев стратегии взаимодействия между организациями и университетами, представляется необходимым обратиться к технологиям такого взаимодействия, рассмотрению их сущности и специфики, что позволит нам сделать комплексный вывод и проанализировать существующую ситуацию в различных образовательных комплексах и различных образовательных системах.

Под технологией взаимодействия в настоящем случае принято понимать формы однонаправленных и двунаправленных информационных потоков, развивающихся между определёнными узлами, существующими внутри сетей сотрудничества, которые направлены на первоначальный и комплексный обмен информацией относительно трудоустройства и развития выпускников, молодых специалистов различных направлений подготовки.

Как отмечают некоторые исследователи, все технологии подразделяются на две ключевые категории по месту проведения:

- технологии, применяющийся в рамках ключевых площадок высшего учебного профессионального заведения;
- технологии, применяющиеся в рамках ключевых площадок компании, на котором возлагаются обязанности по трудоустройству будущих специалистов.

Говоря о первой категории технологий, необходимо отметить, что к их числу современные отечественные зарубежные педагоги относят целевой прием. Целевой прием, осуществляемый в ходе проведения мероприятий, так называемых открытых дверей, участия работников компании в деятельности экзекьютивных комиссий, что позволяет им заранее обозначить уровень знаний и навыков, которыми владеют выпускники конкретных направлений подготовки, а также формирование профессионального потенциала человека на основе специальных программ обучения, формирование определённых научных центров, стимулирующих научно-исследовательскую деятельность по освоению профессиональных знаний, навыков и умений.

Целевое обучение на сегодняшний день достаточно распространено и ассоциируется с постсоветским и советским периодом развития отечества. Это позволяет заранее выделить определённые риски, существующие в данной системе, а также определить наиболее сильные и слабые стороны развития системы образования в соответствии с государственным заказом и целевым набором [7].

Целевой набор подразумевает государственное распределение выпускников высших учебных заведений по местам осуществления ими профессиональной деятельности, а студент, прошедший по целевому набору, изначально обладает информацией относительно того, где, когда и как ему предстоит осуществлять профессиональную деятельность в последующие годы по окончании университета. Такая технология обладает массой плюсов и минусов, к первому следует отнести то, что выпускники учебного заведения могут принимать активное участие в отдельном конкурсе, могут быть уверены в последующем трудоустройстве сразу по окончании университета, организация располагает нужными сведениями относительно кадрового наполнения и обладает уверенностью в пополнении молодых кадров, необходимых для стабильного развития предприятия. В случае же университета, происходит неизменное повышение престижа посредством осуществления взаимодействия с ведущими государственными предприятиями различных типов, за счет чего в университет привлекаются все большее количество абитуриентов, трудоустраивается большее количество студентов, регламентируется большее количество трудоустройства и повышается общий уровень университета в образовательном пространстве.

Говоря о минусах такой программы, важно понимать, что студент должен изначально понимать и осознавать ответственность, которую он несёт перед образовательным учреждением и организациям, которые рассчитывают на его профессиональные мощности. Он должен самостоятельно определить необходимость поступления на ту или иную целевую программу обучения, взвесить все риски и просчитать возможные проблемы, а также спрогнозировать возможные развития ситуации как в положительном, так и в отрицательном ключе.

Кроме того, если в какой-то момент студент поймёт, что выбранная им специальность ему не подходит, он обязан выплатить организации определённые средства, которые были затрачены на его обучение, однако целевой план трудоустройства молодых специалистов не реализовывается. Тем самым компания теряет финансы, время, потенциального специалиста. Университет – активного студента, контракт с организацией и престиж в глазах общества, поскольку не смог подготовить достойного специалиста, способного осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с заказом предприятия.

Выводы. В заключение хотелось бы отметить, что на сегодняшний день вопрос рассмотрения и изучения стратегии и технологий взаимодействия между организациями и гуманитарными университетами в процессе подготовки и трудоустройства молодых специалистов различных направлений, является насущным и значимым вопросам в современной педагогической науке и требует активного рассмотрения, исследования и комплексного анализа.

Ответственность возлагается и на студента, обращающегося к выбору какой-либо программы обучения, и на образовательную организацию, предоставляющую образовательные услуги и осуществляющую профессиональную подготовку будущего специалиста, и на компанию, на которую ориентируется студент в ходе получения базовых дисциплин. В связи с этим данный вопрос должен быть научно обоснован,

апробирован, и рассмотрен не только педагогами, но и социологами, психологами и иными специалистами, так или иначе связанными с организацией и управлением образовательно-воспитательной деятельностью в высших учебных заведениях.

Литература:

1. Айтуганов, И.М., Корчагин, Е.А., Сафин, Р.С. Практическая подготовка: взаимодействие вуза и предприятия / И.М. Айтуганов, Е.А. Корчагин, Р.С. Сафин // Высшее образование в России. – 2012. – № 3.
2. Алашеев, С.Ю., Кутейницына, Т.Г., Посталюк, Н.Ю. Обзор мировых практик организации взаимодействия рынка труда и системы профессионального образования / С.Ю. Алашеев, Т.Г. Кутейницына, Н.Ю. Посталюк // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в России: сб. докладов. Кн. 1. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ. – 2005. – С. 7-27.
3. Козлова, О.А., Пономарева, О.Н. Мероприятия по повышению эффективности взаимодействия учреждений высшего профессионального образования и предприятий Уральского региона / О.А. Козлова, О.Н. Пономарева // Journal of new economy. – 2011. – № 1 (33).
4. Малина, А.С. Планирование и организация учебного процесса в инновационном вузе / А.С. Малина // Экономика образования. – 2008. – № 4 (47).
5. Платонова, Т.О. Взаимодействие вузов и предприятий: цикл управления / Т.О. Платонова // Высшее образование в России. – 2013. – № 4.
6. Савицкая, Е.В. Формы взаимодействия вузов и предприятий / Е.В. Савицкая // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2019. – № 14 – 1.
7. Савченков, А.В. Актуальные проблемы взаимодействия вузов с предприятиями / А.В. Савченков // Строй Много. – 2016. – № 4 (5).
8. Трудоустройство выпускников современных вузов: опыт и проблемы: круглый стол / И.С. Болотин и др. // Социология образования. – 2010. – № 2.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна Петровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

кандидат биологических наук, доцент Ибрагимова Эвелина Энверовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

преподаватель Эмирова Эльнара Сейрановна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА ВОЗДЕЙСТВИЯ ЗРИТЕЛЬНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ НАГРУЗОК НА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ОЧНОМ И ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТАХ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье представлены сравнительные результаты анкетирования обучающихся по оценке их самочувствия при очной и дистанционной формах обучения. Полученные результаты свидетельствуют, что длительная работа за компьютером или любыми другими гаджетами оказывает негативное влияние на психофизиологическое состояние обучающихся, что выражается в напряжении зрительной сенсорной системы и снижении когнитивных функций. Степень напряжения органа зрения напрямую зависит от времени нахождения у монитора компьютера, которое значительно возрастает при дистанционном формате обучения. Высказано мнение о необходимости создания организационно-педагогических условий реализации учебного процесса при очном и дистанционном форматах обучения с учетом организации гигиенических мероприятий при длительной визуальной работе с экраном монитора, обеспечивающих эффективность образования обучающихся.

Ключевые слова: очное обучение, дистанционное обучение, зрительная сенсорная система, обучающиеся, анкетирование, организационно-педагогические условия.

Annotation. The article presents the comparative results of a survey of students to assess their well-being in full-time and distance learning. The results show that working for a long time on a computer or any other gadgets has a negative impact on the psychophysiological state of students, which is expressed in the tension of the visual sensory system and a decrease in cognitive functions. The intensity of the load on the visual organ directly depends on the time spent at the computer screen, which increases significantly with the distance education. The opinion is expressed that it is necessary to create organizational and pedagogical conditions for the implementation of the educational process in full-time training and distance education, taking into account the organization of hygiene measures during long-term visual work with the computer screen, ensuring the effectiveness of student's education.

Keywords: full-time training, distance education, visual sensory system, students, questionnaire survey, organizational and pedagogical conditions.

Введение. Темпы развития современного общества вызывают необходимость постоянного увеличения информационной нагрузки на людей. Наиболее уязвимой категорией являются современные обучающиеся среднеобразовательных организаций и высшей школы. Постоянное увеличение учебной нагрузки дополняется всеобщей цифровизацией всех сфер жизни, включая учебный процесс. Зрительно-интеллектуальная нагрузка на обучающихся сопровождается развитием ряда психофизиологических изменений, оказывающих негативное влияние на зрительную сенсорную систему в частности и центральную нервную систему в целом [1]. Учитывая тот факт, что центральная нервная система выполняет функцию регуляции и координации всех физиологических процессов в организме, а также является материальной основой психической деятельности, можно предполагать насколько негативными будут данные изменения.

В настоящее время все мировое сообщество столкнулось с проблемой пандемии, обусловленной распространением новой коронавирусной инфекции «COVID – 19». В целях недопущения массового

заражения людей было принято решение временного перевода учебного процесса на дистанционное обучение. Педагоги и обучающиеся вынуждены были полностью перейти на цифровой формат обучения.

В этой связи цель настоящего исследования заключалась в сравнительной оценке воздействия зрительно-интеллектуальных нагрузок на обучающихся при очном и дистанционном форматах обучения.

Изложение основного материала статьи. Продолжительная работа за компьютером неизбежно сопровождается усталостью – разновидностью компьютерного зрительного синдрома, обусловленного перенапряжением органа зрения. Еще одной проблемой, возникающей при работе на компьютере, является необходимость постоянного перевода взгляда с экрана монитора на клавиатуру, которые расположены на разном расстоянии и освещены по-разному, что может привести к напряжению аккомодационной способности хрусталика, а также снижению остроты зрения и миопии [2, 3]. Ряд исследователей отмечают, что наибольший процент миопии отмечается среди подростков [3] и молодых людей [4]. В свою очередь Сазонова Е.Н. с соавторами указывает, что зрительно-интеллектуальные учебные нагрузки приводят к астенопии, изменению полей ахроматического и хроматического зрения. Также следует отметить, что во время работы на компьютере ритм морганий значительно сокращается, что отрицательно отражается на смачивании глазного яблока слезной жидкостью, которое впоследствии приводит к развитию синдрома сухого глаза или компьютерного (цифрового) зрительного синдрома [5]. Доказано, что синдром сухого глаза развивается у 90% пользователей при работе за компьютерами более трех часов в сутки [6]. Данное состояние сопровождается значительным ухудшением зрительной функции, нарушением аккомодации, зрительным утомлением, а также физическим дискомфортом и сухостью глазного яблока [7]. Наиболее уязвимой возрастной группой являются молодые люди в возрасте от 18 до 34 лет [8].

Очевидным становится факт, что отказаться от гаджетов современные обучающиеся не могут, следовательно, учитывая физиологические аспекты влияния на них цифровизации, необходимо обеспечить организационно-педагогические условия, снижающие риск развития негативных последствий, так как исследователи отмечают, что важным профилактическим подходом является грамотная организация гигиенических мероприятий [5] при длительной визуальной работе с экраном монитора.

В исследовании на добровольной основе приняли участие обучающиеся 1-4 курсов Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова и Соликамского государственного педагогического института (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета, в количестве 145 человек в возрасте от 17 до 23 лет. Согласно биоэтическим принципам Хельсинкской декларации (2013) молодые люди были проинформированы о цели и задачах исследования и дали согласие на участие в нем.

Исследование проводилось в два этапа. Первый этап заключался в проведении анонимного опроса обучающихся после очных занятий, соответственно второй этап проводился после дистанционного обучения. После проведения анкетирования сравнивали ответы и делали соответствующие выводы.

Для опроса обучающихся была разработана анкета, в которой респондентам предлагались простые, но в то же время информативные вопросы о их психофизическом состоянии при учебных нагрузках очного [9] и дистанционного [10] формата.

Результаты двух этапов анкетирования и их сравнение между собой позволили установить определенные различия в ответах респондентов при их занятиях в очном и дистанционном форматах обучения. В частности, при ответе на вопрос о том сколько времени обучающиеся проводят за компьютером при очном и дистанционном обучении, 68,6% опрошенных респондентов ответили, что при очной форме обучения они могут проводить за компьютером от 4 до 6 часов в день. При занятиях в дистанционном формате 46% опрошенных отметили, что продолжительность работы за компьютером увеличивается и превышает 6 часов. Кроме того респонденты отмечают (57,1%), что время проведения за компьютером увеличивается в результате необходимости выполнения заданий самостоятельной работы и подготовки домашних заданий, которое может превышать 6 часов в день, в то время как при очной форме обучения 43% опрошенных затрачивает менее 4 часов. Следовательно, можно констатировать, что при дистанционном формате обучения значительно увеличивается нагрузка как физическая, связанная с длительным нахождением в статическом состоянии, обуславливающим значительную нагрузку на мышечный корсет туловища, так и психическая, связанная с нагрузкой зрительного анализатора и коры головного мозга. Для объективной оценки наших предположений, респондентам было предложено ответить на ряд вопросов, ответы на которые позволили установить влияние длительных интеллектуально-зрительных нагрузок на высшую нервную деятельность. На вопрос: «насколько сложен процесс обучения» при очной форме занятий 45,7% обучающихся ответили, что работают через силу, а при дистанционной форме количество положительных ответов возросло до 60%. Таким образом можно констатировать, что при дистанционном формате степень психического напряжения возрастает у большей части обучающихся.

68,6% опрошенных отметили, что при дистанционной форме проведения занятий им сложно сконцентрировать свое внимание, в то время как аналогичная проблема проявляется только у 31,4% обучающихся при очном формате. Такая же ситуация с процессом восприятия, анализа и запоминания прочитанной информации. 71,4% отметили, что они с трудом запоминают информацию и не сразу понимают прочитанный материал (дистанционное обучение), при очной форме занятий 45,7% отмечают трудности с процессом восприятия информации. Следовательно, при дистанционной форме обучения, связанной с длительным нахождением обучающихся за ПК, практически в два раза увеличивается психофизиологическая нагрузка, что сопровождается с выраженным снижением восприятия, анализа и запоминания учебного материала. Все это отражается на самочувствии обучающихся, которые отмечают, что при очной форме они чувствуют усталость и вялость во всем теле (48,6%), которая значительно увеличивается во время дистанционных занятий (68,6%), что приводит к появлению головных болей и головокружения у 62,9% обучающихся, что превышает 2,44 раза показатели очного обучения (рис. 1).

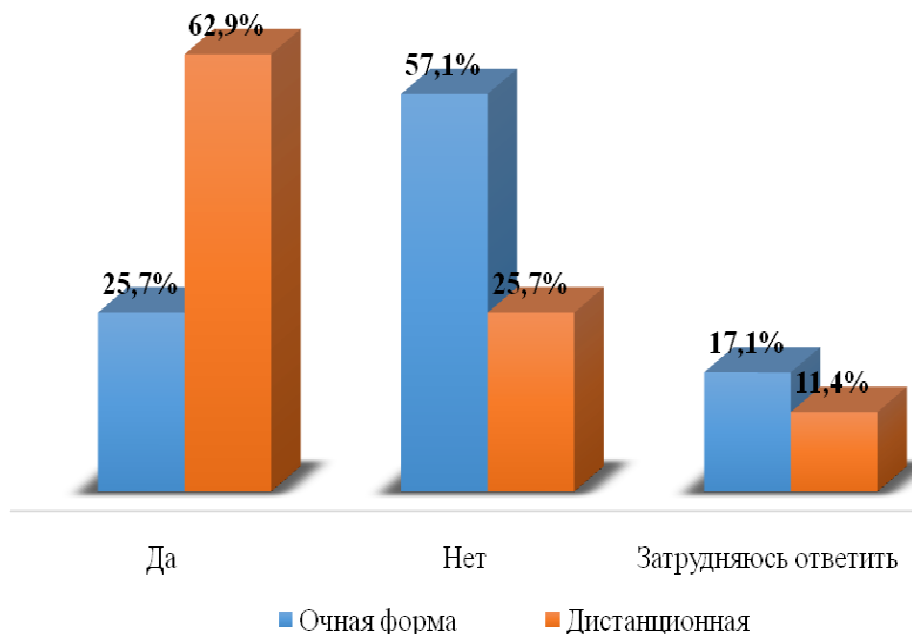


Рисунок 1. Распределение ответов обучающихся на вопрос о том испытывают ли они головные боли и головокружение при занятиях во время очной и дистанционной формах обучения

Респонденты склонны к мнению, что данное состояние обусловлено длительным нахождением за монитором компьютера и нагрузкой на зрительную сенсорную систему (рис. 2).

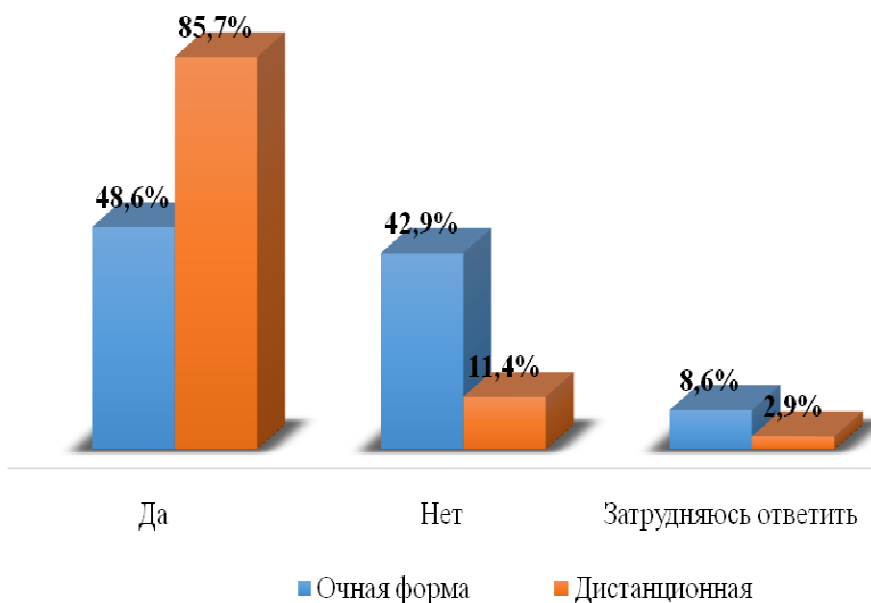


Рисунок 2. Распределение ответов обучающихся на вопрос о том испытывают ли они нагрузку на органы зрения при очной и дистанционной форме обучения

85,7% опрошенных отметили, что после занятий на дистанционной форме обучения испытывают боль в глазах. С физиологической точки зрения имеет место сложный нейрофизиологический процесс, обусловленный влиянием света, исходящего от экрана монитора [11]. Следовательно, важной и необходимой задачей становится поиск решения и создание условий по снижению негативного влияния на психофизиологические процессы обучающихся длительного нахождения за монитором компьютера. В толковом словаре С.И. Ожегова условие определено как обстоятельство, от которого что-то зависит, обстановка в которой что-то происходит [12]. Под организационно-педагогическими условиями реализации учебного процесса при очном и дистанционно форматах обучения понимаем устойчивые обстоятельства: организационные и педагогические, выраженные как требования образовательной среды. Таким образом, одним из способов достижения положительного результата может быть разработка организационно-

педагогических условий реализации учебного процесса при очной и дистанционной формах обучения с учетом организации и внедрения гигиенических мероприятий.

Выводы. Проведенное анкетирование позволяет сделать прийти к заключению, что длительная работа за компьютером или любыми другими гаджетами негативно сказывается на психофизиологическом состоянии обучающихся, причем одной из первичных физиологических мишеней является зрительная сенсорная система. Степень напряжения органа зрения напрямую зависит от времени нахождения у монитора компьютера, которое значительно возрастает при дистанционном формате обучения.

Обследуемые отмечают снижение когнитивных процессов при длительной работе за компьютером. Следовательно, необходимо разработать организационно-педагогические условия реализации учебного процесса при очном и дистанционном форматах обучения с учетом организации гигиенических мероприятий при длительной визуальной работе с экраном монитора, обеспечивающих эффективность образования обучающихся. А также, удовлетворения потребностей личности в углублении и расширении образования в условиях всеобщей цифровизации.

Литература:

1. Тимерханов Р.И., Ахмадеев Р.Р., Кошелев Д.И., Еникеев Д.А. Показатели хроматической критической частоты слияния мельканий при кратковременной компьютерной зрительной нагрузке различного характера // Медицинский вестник Башкортостана. 2014. Т. 9. № 5. С. 92-94.
2. Сазонова Е.Н., Владимиров Л.П., Демидова О.В., Емельяненко Н.С., Калинина С.Ф., Плечева Л.И. Влияние зрительной нагрузки на состояние зрительной сенсорной системы и психофизиологические показатели учащихся высшей школы // Теоретическая и экспериментальная медицина. 2014. С. 89-91.
3. Bo-Yuan Ding, Yung-Feng Shih, Luke L K Lin, Chuhsing Kate Hsiao, I-Jong Wang Myopia among schoolchildren in East Asia and Singapore / Survey of ophthalmology / 2017. 62 (5). P. 677-697.
4. Марчук В.А., Марчук С.А. Социальные причины ухудшения зрения // Современные аспекты развития физической культуры и спорта: тенденции и перспективы: тез. докл. Екатеринбург, УГТУ-УПИ, 2002. С. 77.
5. Егоров Е.А., Романова Т.Б., Рыбакова Е.Г., Оганезова Ж.Г. Вторичный синдром «сухого глаза»: современный взгляд на проблему // РМЖ. Клиническая офтальмология. 2017. № 2. С. 106-110.
6. Wang D.E., Awad J.D., Yee R.W. Computer vision syndrome // Ocular surface disorders/ Ed by: J.M. Benitez-del-Castillo, M.A. Lemp. London etc.: JP Medical LTD. 2013. P. 125-131.
7. Бржеский В.В., Егорова Г.Б., Егоров Е.А. Синдром «сухого глаза» и заболевания глазной поверхности: клиника, диагностика, лечение. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2016. 464 с.
8. Матюхин В.В., Шардакова Э.Ф., Ямпольская Е.Г., Елизарова В.В. Обоснование физиолого-эргономических мероприятий по снижению развития зрительного утомления при работе с видеодисплейными терминалами // анализ риска здоровью. 2017. № 3. С. 66-75.
9. Анкета «Очная форма обучения». Режим доступа: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdOzWCedxCwGANqRy-qLLWIGJmGN5AFFsKkuPxyV2PWkAmA/viewform?usp=sf_link
10. Анкета «Дистанционная форма обучения». Режим доступа: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScKcmjJqKc7ol_-srH8-pf8UcbFfeHWK-ID9kBw-h6MH7FbtA/viewform?usp=sf_link
11. Дейнего В.Н., Капцов В.А., Сорока А.И. Влияние света и физических полей на риск дисгармонизации синтеза мелатонина в шишковидной железе // Анализ риска здоровью. 2014. С. 30-42.
12. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений // Российская академия наук. Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М., 2007. 944 с.

Педагогика

УДК 371.134

доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна Петровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

заместитель директора по учебно-методической работе Святохо Елена Анатольевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования Республики Крым «Эколого-биологический центр» (г. Симферополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОБЖ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье приведён краткий анализ понятия «психологическая готовность к деятельности», который определил авторский подход к описанию структуры психологического компонента готовности будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности к проектированию исследовательской деятельности учащихся.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, психологическая готовность, учащиеся, исследовательская деятельность, проектирование.

Annotation. The article provides a brief analysis of the concept of “psychological readiness for activity”, which determined the author’s approach to describing the structure of the psychological component of the future Life Safety Basics school course teachers’ readiness to design research activities of school students.

Keywords: professional training, psychological readiness, students, research activities, design.

Введение. Ключевыми качествами конкурентоспособной личности, определёнными Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования (ФГОС СОО), которые должны быть сформированы на ступени старшей школы и стоят в центре внимания современного учителя, являются: развитые способности к аналитической, инновационной, творческой деятельности; способность к рефлексии и самооценке результатов деятельности; навыки поиска и отбора информации; навыки самостоятельного

приобретения знаний; умение самостоятельной организации деятельности; критическое и прогностическое мышление; проблематизация действительности и т.д. Неограниченным потенциалом в решении поставленных образовательных задач обладает исследовательская деятельность учащихся как многовариантная и практикоориентированная технология обучения и личностного развития. Таким образом, модернизация содержания образования ставит перед образовательными организациями высшего образования цель – приведение теоретических и эмпирических знаний будущих специалистов в соответствие с задачами их профессионального формирования и развития с опорой на актуальные требования, предъявляемые будущей педагогической деятельностью. Готовность будущего учителя к проектированию исследовательской деятельности учащихся, которую мы рассматриваем как комплекс психологического, теоретического и технологического компонентов, выступает неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки.

Целью данной статьи является определение структуры психологического компонента готовности будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности к проектированию исследовательской деятельности учащихся на старшей ступени школьного образования.

Изложение основного материала статьи. Проблема готовности к каким-либо действиям и к различным видам деятельности в целом выступает актуальным предметом исследований в философии, педагогике, психологии, социологии и тесно связана с подготовкой специалистов для рынка труда, требующего высококвалифицированных кадров. Рассматривая проблематику профессиональной подготовки будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности (ОБЖ) к проектированию исследовательской деятельности учащихся (ИДУ), обратим внимание на необходимость формирования психологической готовности к данному виду деятельности, которая способствует эффективному творческому решению предстоящих профессиональных задач в условиях динамичности и неопределённости общественной жизни и, по мнению Л.В. Зубовой и А.Н. Гириной является фундаментом для формирования профессионализма не зависимо от вида деятельности [5].

В научной литературе по педагогической, социальной, а также возрастной психологии в общем виде психологическая готовность трактуется либо как состояние (функциональный подход), либо как качество личности (личностный подход). В первом случае готовность выступает как оперативное психическое состояние личности (Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин), во втором – как долговременная устойчивая характеристика (Я.Л. Коломинский, А.Ц. Пуни, Е.А. Пырьев). В контексте профессиональной подготовки педагогических кадров целесообразно рассматривать данную категорию в единстве двух подходов (личностно-деятельностный подход), который предполагает выявление структурных компонентов рассматриваемого понятия.

Так, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович в структуре психологической готовности к трудовой деятельности выделили мотивационный, ориентационный, эмоционально-волевой, мобилизационно-настроечный, оценочный и операционный компоненты [2].

Анализируя частоту обращений исследователей к тому или другому компоненту психологической готовности к деятельности, В.Ф. Жукова приходит к выводу, что большинство авторов в качестве основного компонента в её структуре выделяют мотивационный, который включает в себя профессионально значимые потребности, мотивы, интерес и позитивное отношение к деятельности. Следующими, по значимости и частоте встречаемости автор определяет эмоционально-волевой, ориентировочно-мобилизационный, познавательный-оценивающий, операционно-деятельный и когнитивный компоненты [3].

Рассматривая структуру психологической готовности, Р.Д. Санжаева включает в её состав мотивационный, ориентационный, операционный, волевой и оценочный компоненты, при этом мотивационный компонент определяется автором как «стержневой» структурный компонент [6].

Изучая особенности психологической готовности личности к профессиональной деятельности на основе деятельностного, системного, регулятивного, динамического и психологического подходов Е.Г. Воронцова включает в её состав следующие компоненты: адаптационный, оценочный, мотивационный [1].

Проведя анализ научных подходов к определению понятия «психологическая готовность к деятельности» Е.А. Захарова и Ю.М. Ежова делают вывод, что её структура может быть сведена к трём ведущим компонентам – мотивационному, операционному и оценочному [4].

Таким образом, в научной литературе наблюдается разнообразие подходов к определению структуры психологической готовности к деятельности, что, по нашему мнению, прежде всего, связано с целями и задачами проводимых исследований, а также спецификой рассматриваемой авторами профессиональной деятельности.

Высокий уровень метапредметных и личностных результатов, на получение которых нацелена исследовательская деятельность учащихся как образовательная технология, во многом зависит от педагогических и психологических условий её организации, среди которых в контексте изложения данной статьи выделим следующие.

Осознанность целей деятельности. Исследование в какой-то степени представляет собой свободный творческий поиск с элементами риска, поскольку результат участникам заранее неизвестен. Неопределённость результата требует от исследователя чёткого понимания того, что и с какой целью он делает, поскольку, вследствие своего творческого характера, процесс исследовательской деятельности не может быть технологически задан, и каждый исследователь всегда будет получать новый результат, как минимум личностный, который должен быть задан изначально как цель деятельности. В случае исследовательской деятельности учащихся это тем более актуально, поскольку она носит учебный характер и, прежде всего, ориентирована на развитие личностных качеств и формирование метапредметных компетенций. Таким образом, отсутствие предметного результата не означает нивелирование личностных достижений, но, если последние не заданы как цель, то и сама деятельность может быть признана её участниками неэффективной и бессмысленной, и, как следствие, приведёт к откату от дальнейшего развития в данном направлении.

Высокий уровень мотивации деятельности. Предыдущее условие логически продолжается в необходимости поддержания высокого уровня мотивации участников исследовательского поиска. Исследование достаточно сложный и трудоёмкий процесс, ориентированный на практическое применение знаний, зачастую выходящий за рамки школьной программы, требующий межпредметного или надпредметного подхода. В ситуации, когда исследовательская (проектная) работа стала обязательным элементом освоения ФГОС СОО и уже фактически не обусловлена желанием и свободным выбором ни

педагога, ни учащегося, проблема мотивации исследовательской деятельности, которая в заданных условиях должна сохранить высокий уровень эффективности и результативности как образовательная технология, становится более чем актуальной.

Активная исследовательская позиция, как учащегося, так и педагога, основанная на осознании ценности получаемого знания и опыта вне зависимости от результатов деятельности. Возвращаясь к вопросу мотивации, считаем, что познавательная активность как внутренняя движущая сила исследовательской деятельности, является именно тем мотивом, который максимально не зависит от внешних факторов, и тем самым обеспечивает устойчивый интерес к её осуществлению.

Субъект-субъектное взаимодействие в диаде «учитель – ученик». Свободные, творческие отношения двух познающих личностей, находящихся в процессе поиска истины, лежат в основе любого исследования. Они невозможны без принятия субъектности друг друга. Здесь качественно меняется позиция педагога от передающего знания к находящегося в поиске знания наравне с учащимся. Безусловно, роль учителя, ведущая как более опытного и знающего технологию деятельности, но без принятия учащегося как равноправного партнёра её эффективность для ученика будет минимальна.

Психолого-педагогическое сопровождение личностного развития учащегося, а также владение педагогом методами самоподдержки и саморазвития. Данное условие предполагает не только достаточный уровень знаний учителя в области педагогики, методики преподавания и возрастной психологии, но и высокий уровень рефлексии и способности к самоанализу со стороны руководителя исследовательской работы.

Создание ситуации успеха для учащегося и педагога, как основы позитивного эмоционального настроя на исследовательский поиск. В своей работе Н. Harper отмечает, что педагогический инструмент не может выступать вне контекста его эмоционального восприятия, которое становится опосредующим фактором, своеобразным «фильтром» в его использовании [7]. Данный тезис указывает на необходимость создания таких условий, исследовательского обучения, чтобы оно воспринималось эмоционально положительно, не вызывало стресса и негативного отношения со стороны участников, стимулировало к дальнейшему развитию через интерес и любопытство, что возможно при поступательном движении, ориентированном на зону ближайшего развития. Достижение поставленных целей и получение запланированных результатов как в предметном, так и в личностном, и в социальном планах, в таком случае становится максимально вероятным, что в свою очередь формирует опыт успешности деятельности, стимулирующий желание повторения достигнутого успеха на новом, более высоком уровне. Таким образом запускается цикл «действие – успех – мотивация», который через многократное повторение приводит к развитию профессионализма и формированию высокого уровня компетентности в данном виде деятельности.

С учётом описанных психолого-педагогических условий, обуславливающих эффективность процесса проектирования, организации и управления ИДУ, с точки зрения деятельностного и компетентностного подходов психологический компонент готовности будущих учителей ОБЖ к проектированию исследовательской деятельности учащихся можно представить как устойчивую систему ценностно-смыслового, мотивационного, эмоционально-волевого, деятельностного и рефлексивного элементов, показанную на рисунке (рис. 1).

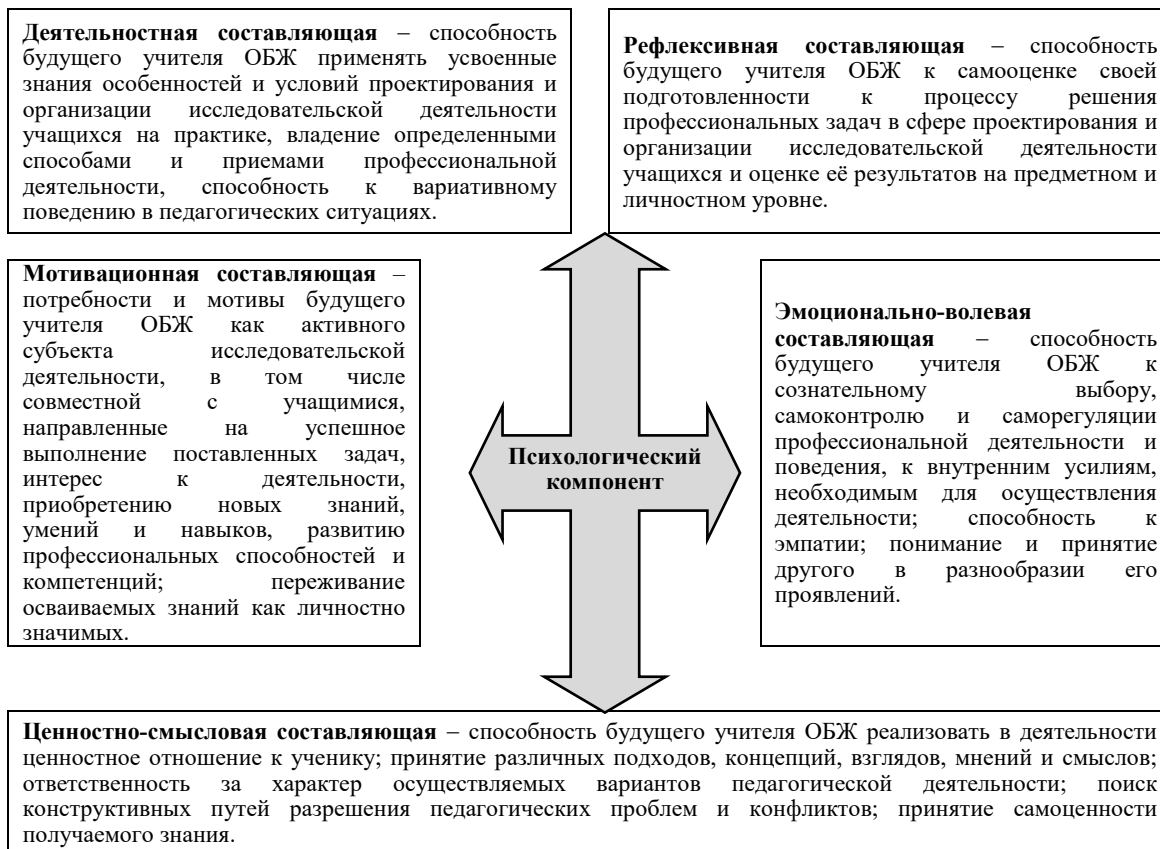


Рисунок 1. Элементы психологического компонента структуры готовности будущего учителя ОБЖ к проектированию исследовательской деятельности учащихся

Своеобразным базисом всей структуры психологического компонента готовности будущих учителей ОБЖ к проектированию исследовательской деятельности учащихся можно назвать ценностно-смысловую составляющую, которая определяет общий концепт деятельности через ключевые ценности и смыслы педагога. Логичным продолжением общей структуры служат мотивационная и эмоционально-волевая составляющие. Первая инициирует деятельность, вторая поддерживает активность субъекта деятельности в процессе её выполнения. Деятельностная составляющая обеспечивает реализацию усвоенных будущим учителем теоретических знаний о проектировании и организации исследовательской деятельности учащихся на практике. Рефлексивная составляющая даёт возможность провести оценку и самооценку полученных результатов как в предметном, так и в личностном плане.

Выводы. Анализ психолого-педагогической литературы и научной периодике по заявленной теме позволяет сделать ряд выводов.

Во-первых, неотъемлемым элементов готовности будущих учителей к профессиональной педагогической деятельности в условиях нарастающего темпа информационных, культурных, социальных, технологических и экономических изменений является развитие навыков саморегуляции деятельности, профилактики эмоционального выгорания, умения действовать в ситуации неопределённости, повышение стрессоустойчивости к фрустрирующим факторам окружающей социальной и профессиональной среды, что обеспечивается за счёт целенаправленного формирования психологической готовности к будущей профессионально-педагогической деятельности и выполнению трудовых функций.

Во-вторых, структура готовности к профессиональной (трудовой) деятельности имеет схожие элементы в работах различных авторов и определяется, прежде всего, целями и задачами исследования, а также спецификой предстоящей деятельности. Ключевым структурообразующим компонентом многими исследователями признаётся мотивационный компонент.

В-третьих, в основе эффективности исследовательской деятельности учащихся старшего школьного возраста лежит ряд психолого-педагогических условий, среди которых особенно мы выделяем: осознанность цели и высокий уровень мотивации деятельности, активная исследовательская позиция участников, субъект-субъектное взаимодействие в паре «учитель – ученик», психолого-педагогическое сопровождение и создание ситуации успеха как для учащегося, так и для педагога.

В-четвёртых, исходя из выделенных психолого-педагогических условий, структура психологического компонента готовности будущего учителя основ безопасности жизнедеятельности к проектированию исследовательской деятельности учащихся может быть представлена в виде устойчивой системы ценностно-смыслового, мотивационного, эмоционально-волевого, деятельностного и рефлексивного элементов, каждый из которых имеет собственное содержание.

Литература:

1. Воронцова Е.Г. Исследование особенностей психологической готовности к профессиональной деятельности личности в образовательном пространстве вуза // *Baikal Research Journal. Электронный научный журнал Байкальского государственного университета*. 2018. Том 9. №3. DOI 10.17150/2411-6262.2018.9(3).4
2. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Харвест, 2007. С. 319-320.
3. Жукова В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» // *Известия Томского политехнического университета*. 2012. Т. 320. №6.
4. Захарова Е.А., Ежова Ю.М. Мотивационная готовность как компонент психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-медиков // *Медицинский альманах*. 2018. №1 (52). С. 14-18.
5. Зубова Л.В., Гирина А.Н. Формирование психологической готовности специалиста к профессиональной деятельности // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2019. №4 (222). DOI: 10.25198/1814-6457-222-134.
6. Санжаева Р.Д. Готовность и ее психологические механизмы // *Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество*. 2016. №2. С. 6-16.
7. Harper N. Teachers' emotional responses to new pedagogical tools in high challenge settings: illustrations from the Northern Territory // *The Australian Educational Researcher*. 2012. 39. P. 447-461. <https://doi.org/10.1007/s13384-012-0075-7>

Педагогика

УДК 371

кандидат филологических наук, доцент Грозьян Нина Федоровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
старший преподаватель Прудникова Татьяна Ивановна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ СТРОИТЬ РАССУЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье освещено методика формирования у детей старшего дошкольного возраста речевых навыков и умений строить рассуждения. Раскрыты принципы и ведущие условия обучения детей монологу-рассуждению, методы, организационные формы, лингвометодические и дидактические средства формирования у старших дошкольников навыков и умений строить рассуждения.

Ключевые слова: рассуждения, функционально-смысловой тип речи, речевые навыки рассуждения, речевые умения рассуждения, языковая среда, языковое ощущение, интуиция.

Annotation. The article presents method of the formation in older pre-schoolchildren skills to build thinking. The definite fundamental condition studies children of thinking and glean methods, practical conclusions, and didactic method.

Keywords: thinking, older pre-schoolchildren, functional-semantic type of speech, speech-abilities thinking, speech skills thinking, language environment, linguistic feeling, intuition.

Введение. Речевое развитие дошкольников является одним из приоритетных направлений осуществления личностно ориентированного воспитания. Речь является средством общения с окружающими людьми; познания ребенком окружающего мира, предметов и явлений окружающей действительности в их существенных связях и отношениях; регуляции поведения; планирования собственной деятельности; показателем умственного, нравственного и эстетического развития ребенка. Сформированная речь положительно характеризует человека любого возраста как образованного и интеллектуально развитого.

Освоение ребенком навыков и умений строить связные рассуждения (как одного из функционально-смысловых типов речи) способствует интеллектуальному становлению ребенка, развитию вербально-логического мышления, оперативной речевой памяти, познавательной и речевой активности.

Психологические и психолингвистические исследования П. Блонского [2], Л. Выготского [3], Н. Жинкина [4], А. Леонтьева [8], А. Лурия [9], С. Рубинштейна [12], Д. Эльконина [14; 15] и других ученых доказали, что у детей старшего дошкольного возраста развитие речи тесно связано с формированием «рассуждающего мышления». А исследования Л. Божович, П. Гальперина, М. Дональдсон, А. Люблинской, Н. Менчинской и других ученых подтвердили, что в условиях специально организованного обучения дети способны овладеть рассуждением как последовательным рядом суждений. Известные методисты отстаивают мнение, что старших дошкольников нужно учить высказываться в форме рассуждения [6; 10; 11; 13].

Цель статьи – осветить методику формирования у детей старшего дошкольного возраста речевых навыков и умений строить рассуждения, раскрыть ее сущность и специфику, показать наиболее эффективные методы, организационные формы и методы обучения детей монологу-рассуждению, ведущие принципы и условия формирования у детей навыков и умений выражать связные рассуждения.

Изложение основного материала статьи. Под речевыми навыками рассуждения понимаем речевые операции, осуществляемые бессознательно, с полным автоматизмом и соблюдением языковой нормы, служащие для самостоятельного выражения суждений. Речевые умения рассуждать – это речевые действия произвольного выбора и сочетания речевых навыков (операций) в процессе коммуникации; это речевые коммуникативные умения на уровне общения, а не осознание существенных признаков рассуждения, его структуры. Методика формирования у детей старшего дошкольного возраста речевых навыков и умений строить рассуждения основывается на таких дидактических принципах: перспективности, всестороннего развития личности, взаимосвязи обучения и мыслительные-речевого развития, систематичности и последовательности, оптимизации учебно-воспитательного процесса, обеспечения межпредметных связей и тому подобное [5, с. 86].

Лингвометодическими принципами являются: опора на развитое чувство речи ребенка (развитие чувства композиции и синтаксиса рассуждения); опережающее развитие аудирования (слушание и понимание) рассуждения относительно самостоятельного построения монолога; максимальная речевая активность (говорение) детей в форме рассуждения; опора на сложившиеся речевые навыки; учет специфики освоения языка и речи в дошкольном возрасте и тому подобное [1, с. 36-38].

Суть методики заключается в том, чтобы на практически эмпирическом уровне обеспечивать интуитивно-чувственное овладение детьми речевых навыков и умений построения рассуждения. Композиция рассуждения не является предметом осознанного овладения детьми, поскольку осваивается на уровне генерализации межструктурных отношений рассуждения.

В процессе обучения дошкольников монологу-рассуждению можно выделить два этапа: 1) подготовительный (логико-синтаксический), 2) основной (функционально-речевой).

Цель подготовительного этапа заключается в обогащении эмпирического речевого опыта детей (аудирование и говорение) синтаксическими конструкциями и постепенном накоплении в памяти дошкольников логических форм выражения мнения (понятия, суждения, умозаключения) и языковых (словосочетания, предложения). Подготовительный этап целесообразно направить на формирование у дошкольников навыков и умений аудировать, воспринимать и понимать смысл рассуждений; выделять в окружающей среде, в языковых образцах причинно-следственные связи и отношения, передавать их в собственных рассуждениях; выявлять существенные признаки предметов и явлений, подбирать доказательства, аргументы; оперировать в рассуждениях понятиями, высказывать суждения, делать умозаключения на основе суждений, фактов; интонационно выразительно использовать придаточные предложения причины, используя соответствующие им языковые средства связи между главной и придаточной частями, переводить текст-рассуждения.

Цель основного этапа заключается в практически интуитивно-чувственном (нерефлексируемом) овладении дошкольниками логическими и лингвистическими закономерностями построения рассуждения. Этот этап связан с формированием у старших дошкольников навыков и умений интуитивно выбирать рассуждения для выражения причинно-следственных связей и отношений и объяснения (доказательства) собственного мнения; использовать веские аргументы и адекватные языковые средства для связи структурно-смысловых частей выражения; соблюдать в речи структуры рассуждения (тезис, аргументы, умозаключения) интонировать рассуждения в соответствии с логико-интонационными и смысловыми членениями рассуждения; логически и последовательно формулировать собственное мнение [7, с. 76-78].

Эффективными методами обучения дошкольников монологу-рассуждению являются:

1) информационно-рецептивные – чтение воспитателем художественных произведений с элементами рассуждения или текстов-рассуждений; рассказы-объяснения воспитателя о фактах и явлениях окружающей среды, различные связи и отношения в ней, экскурсии, наблюдения, рассмотрение сюжетных картинок, обследование натуральных предметов, определения их существенных признаков и свойств);

2) репродуктивно-творческие – перевод прослушанного текста-рассуждения; речевые упражнения по образцу;

3) частично-поисковые (эвристические) – беседы обобщающего характера; эвристические беседы, оценивающие беседы; конструктивные упражнения на развитие синтаксиса рассуждения; отгадывание загадок с обоснованием отгадок; подсказки способов построения рассуждения;

4) проблемные – ситуации сомнения воспитателя; проблемные речевые ситуации; речевые логические задачи;

5) творческие – дидактические языковые игры; самостоятельное построение придаточных предложений причины, рассуждений.

Используя информационно-рецептивные методы (наблюдение, экскурсии) воспитатель может организовывать познание детьми окружающей среды, обогащать знания детей об окружающем мире, явлениях природы, чувственный опыт детей, на основе которого они выделяют основные признаки и свойства предметов и явлений окружающей действительности. Информационные методы (рассказы-объяснения) используются для раскрытия детям логических, причинно-следственных связей и зависимостей в окружающей среде.

Репродуктивно-творческие методы основываются на воспроизведении, повторении по образцу воспитателя языкового материала, речевых образцов – словосочетаний, сложноподчиненных предложений с придаточными причины, тестов-рассуждений. Поэтому педагогу необходимо подбирать такие образцовые тексты, оформленные по структуре рассуждения с типичными лексико-грамматическими средствами связи его композиционно-смысловых частей.

Частично-поисковые (эвристические) методы. Суть их заключается в том, что дети овладевают лишь отдельными элементами поисковой деятельности, то есть практикуются в построении элементов рассуждения (или подбирают аргументы к известному тезису, или делают умозаключения из накопленных фактов).

Методы эвристического характера (конструктивные упражнения на развитие синтаксиса рассуждений, обобщающие беседы, эвристические беседы, отгадывание загадок с объяснением или обоснованием отгадки, подсказки способов построения рассуждения и т.д.) способствуют формированию у дошкольников речевых коммуникативных умений ориентироваться в условиях общения, планировать высказывание, подбирать необходимые аргументы и доказательства для обоснования известного тезиса, формулировать умозаключения.

Конструктивные упражнения направлены на формирование у детей навыков построения сложноподчиненных предложений с подчинительными причинами, интонационного сочетания в одном суждении-предложении главной и подчинительной частей, а также овладение умениями пользоваться союзами и союзными словами для связи структурных частей сложноподчиненных предложений.

К конструктивным относятся следующие:

1. Упражнения на построение сложноподчиненных предложений с придаточными причины («Кто знает, пусть дальше скажет», «Угадай, о чем я хочу сказать», «Закончи предложение» и др.).

2. Упражнения на построение сложноподчиненных предложений по опорным словосочетаниям со значением причины («спрятался от дождя», «заплакал от боли», «не пришел из-за болезни»).

3. Упражнения на конструирование предложений как ответы на вопросы: на основе прослушанных сложноподчиненных предложений («Скажи правильно»), художественного произведения («Почему нравится сказочный персонаж?»), На основе собственных наблюдений за изменениями в природе («Почему пожелтели листья?», «Почему улетают птицы?», «Почему тает снег?» и др.).

4. Упражнения на построение сложноподчиненных предложений с придаточными причины по опорным сюжетными картинками.

Беседа – это метод, с помощью которого дошкольников привлекают к активной речевой деятельности, опираясь на знания детей об окружающей среде, существенные признаки и свойства предметов, различные связи и зависимости в окружающей среде.

Оценивающие беседы (по содержанию художественных произведений, на морально-этические темы) способствуют обучению детей рассуждать по содержанию прослушанного. В беседах на морально-этические темы дети высказываются относительно мотивов поступков героев, оценивают их поведение, объясняют причины успехов или неудач, доказывают правильность своих мыслей относительно действий персонажей произведения, делают умозаключения.

Беседы обобщающего характера способствуют обучению детей на основе известных фактов делать умозаключения и выражать их в связной речи. Тематика обобщающих бесед может быть разнообразной, а именно: «Беседа об изменениях в природе», «Золотая осень», «Растительный мир», «Животный мир», «Сезонная работа людей» и др.

В процессе отгадывания загадок ценится не только результат – правильная отгадка, но и сам процесс интуитивного построения рассуждения, умение логично и убедительно, на основе представленных фактов, свойств и признаков предметов, объяснить другим, что отгадка правильна, и обосновать почему.

Логические упражнения способствуют развитию у дошкольников умений анализировать, классифицировать, сравнивать, обобщать, выявлять логику событий, выделять части целого, подчинять видовые понятия родовым, оперировать понятиями, различать истинные и ложные суждения, а также выражать умозаключения («Четвертый лишний? Почему?»; «Разложи и объясни, почему», «Скажи правильно», «Суждение истинные и ложные», «Сделай вывод» и др.).

Проблемные методы – активизируют самостоятельную речевую деятельность детей по построению синтаксической модели монолога-рассуждения. Среди проблемных методов целесообразно использовать следующие: проблемные речевые ситуации и речевые логические задачи.

Проблемные речевые ситуации помогают вводить детей в условия живого, естественного общения, побуждают дошкольников к активному мышлению, поисков аргументов и доказательств, способствуют формированию у детей грамматических навыков, умений интонировать высказывания-рассуждения, придерживаясь структуры, используя уместные языковые средства для связи его композиционно-смысловых частей.

Создавая проблемные речевые ситуации, необходимо изначально ориентироваться на предметные действия и разнообразный наглядный материал, а затем постепенно переходить к задачам на словесной основе.

Проблемные речевые ситуации с опорой на наглядный материал создаются во время выполнения детьми следующих задач:

1. Расположение серии сюжетных картинок в определенной последовательности в зависимости от развития сюжета, времени, эпохи, времени года и т.п. («Разложи и объясни», «Что сначала, что потом?»).

2. Выявление несоответствия явлений, изображенных на картинке, выделение нелогичных ситуаций («Нелепицы в картинках»).

3. Выявление причинно-следственных связей между объектами, изображенными на картинках любого содержания («Рассмотри и объясни»).

4. Классификация картинок по родам и видам в играх типа «Что лишнее? Объясни почему?».

5. Отгадывание загадок с опорой на картинку.

Проблемные речевые ситуации без опоры на наглядный материал (на вербальной основе) создаются при эвристических беседах, решении речевых логических задач, в процессе отгадывания загадок, самостоятельного построения рассуждения на предложенную тему.

Речевые логические задачи помогают формировать у дошкольников умение сравнивать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи и отношения, оперировать понятиями, суждениями, делать умозаключения. Необходимость словесного выражения причинно-следственных связей и зависимостей между предметами и явлениями окружающей действительности требует использования детьми лексико-грамматических средств и синтаксических структур.

Творческие (исследовательские) методы. Суть их применения заключается в том, чтобы дошкольники самостоятельно, на основе присущего им «чувства языка» строили рассуждения, отыскивая необходимые аргументы и доказательства. Использование творческих методов помогает педагогу формировать у детей умение интуитивно выбирать тип речи для выражения причинно-следственных связей, отбирать необходимые аргументы, доказательства, языковые средства для связи структурно-смысловых частей рассуждения, владеть обобщенной структурой рассуждения (тезис–аргументы–вывод), интонировать рассуждения, высказывать свои мысли логично и последовательно, придерживаясь замысла и основной мысли.

Дидактическая речевая игра – это эффективный творческий метод формирования у детей навыков и умений строить рассуждения, ведь в ней сочетается дидактическая задача, игровые правила и речевое задание.

Составление высказываний на предложенную тему предусматривает самостоятельное продуцирование детьми монолога-рассуждения с интуитивным соблюдением логических и культурно-речевых правил его построения. Темы для построения рассуждений необходимо подбирать такие, чтобы их содержание отражало жизненный опыт детей, отвечало интересам дошкольников, а именно: «Почему улетают перелетные птицы?», «Почему мне нравится осень (зима, весна, лето)?», «Мой лучший друг ..., потому что», «Мой любимый праздник», «Почему мне нравится Новый год?», «Почему нужно беречь природу?», «Почему мне нравится в детском саду», «Моя любимая сказка ..., потому что » и др.

Ведущими организационными формами обучения монологу-рассуждению являются речевые занятия комплексного и интегрированного видов. Основное содержание работы на занятиях заключается в том, чтобы развивать у детей языковое ощущение рассуждения. Особое внимание уделяется работе по обогащению словаря детей различными языковыми (синтаксическими) средствами связи структурно-смысловых частей рассуждения, а также отбора необходимых аргументов, доказательств в процессе самостоятельного построения связного монолога.

Комплексные речевые занятия целесообразно проводить в форме дидактических речевых игр, которые могут выступать и как форма организации обучения, и как лингводидактическое средство обучения монологу-рассуждению.

Комплексный подход к формированию у старших дошкольников навыков и умений строить рассуждения является важным фактором повышения результативности обучения. На таких занятиях органично сочетаются разнообразные задачи развития речи (звуковая культура речи, грамматический строй). Однако все словарные, грамматические и логические упражнения на занятиях должны быть связаны с выполнением детьми задач на построение связного монолога типа рассуждения.

Интегрированные занятия строятся по принципу сочетания нескольких видов детской деятельности. К таким занятиям подбирается учебный материал по различным разделам программы. Это позволяет обеспечивать межпредметный характер обучения детей монологу-рассуждению, систематически осуществлять учебно-речевую работу. Таким образом, формирование у детей навыков и умений строить рассуждения может происходить не только на занятиях по развитию речи, но и на занятиях по формированию у детей элементарных математических понятий, во время ознакомления дошкольников с природой, произведениями художественной литературы, на музыкальных занятиях и тому подобное.

Важной формой обучения монологу-рассуждению является также индивидуальная работа. Ее цель – закрепление речевых навыков и умений построения рассуждения, которые дети получили на занятиях и в различных видах деятельности. Индивидуальная работа должна проходить в форме игры, без лишнего дидактизма, в обстановке естественного общения с педагогом. Содержание индивидуальной работы зависит от того, на каком этапе учебно-речевой работы она проводится – подготовительном или основном, какие навыки и умения по построению рассуждения требуют совершенствования и закрепления.

Формы обучения монологу-рассуждению целесообразно сочетать с различными видами детской деятельности – конструктивной, художественно-речевой, игровой, трудовой. Они эмоциональны, интересны для детей, легко обеспечивают связь слова (рассуждения) с предметом, действием, признаком, наглядностью.

В процессе формирования у дошкольников навыков и умений строить рассуждения эффективными являются такие средства: 1) лингвометодические (дидактические языковые игры, речевые упражнения, речевые коммуникативные ситуации, художественные тексты, примерные тексты-рассуждения, загадки, логико-речевые задачи и т.п.); 2) дидактические (игрушки, натуральные предметы, сюжетные картинки, репродукции картин, настольно-печатные игры, музыка, живопись, природа и т.д.).

Выводы. Совершенствование речевых навыков и умений строить рассуждения является одной из главных задач речевого развития ребенка дошкольного возраста. Проблема обучения монологу-рассуждению на сегодняшний день является актуальной. В процессе обучения дошкольников монологу-рассуждению можно выделить два этапа: 1) подготовительный, 2) основной. Эффективными методами обучения дошкольников монологу-рассуждению являются информационно-рецептивные, репродуктивно-творческие, частично-поисковые (эвристические), проблемные и творческие. Специфика обучения детей дошкольного возраста монологу-рассуждению определяет выбор методов и приемов для этих целей.

Литература:

1. Бизикова О.А. Развитие речи-рассуждения у детей дошкольного возраста: учебное пособие. – Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – 55 с.
2. Блонский П.П. Психология доказывания и ее особенности у детей // вопросы психологии. – 164. – №3.
2. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2002. – 216 с.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1991 – 352 с.
4. Жинкин Н.И. Механизмы речи. - М: АП РСФС, 1958. - 370 с.
5. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1985. – 112 с.
6. Книгин А.Н. Теория познания. – Томск: Томский государственный университет, 2009. – 248 с.
7. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
8. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М: Смысл, 1997. – 287 с.
9. Лурия А.Р. Речь и мышление. – М.: Наука, 1975. – 162 с.
10. Парамонова Л.Г. Воспитание связной речи у детей. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2011. – 176 с.
11. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя детского сада / под редакцией Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1984. – 223 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учебник для вузов. СПб, Питер, 2002. – 727 с.
13. Ушакова О.С. Развитие речи детей 5-7 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 272 с.
14. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся; под. ред.. В.В. Давыдова, Т.А. Нежной. – М.: ИНТОР, 1998. – 112 с.
15. Эльконин Д.Б. Детская психология: учебное пособие для вузов. – М.: Академия, 2005. – 384 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Дзусова Бэлла Таймуразовна

Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Одной из актуальных проблем в системе образования выступает разработка механизмов совершенствования подготовки педагогических кадров в условия модернизационных преобразований, а также внедрение интеграционных процессов, направленных на приоритетное развитие целостной системы профессиональной компетентности студентов, и таким образом на формирование у них универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В связи с этим, статья посвящена проблемам подготовки педагогических работников, владеющих устойчивой профессиональной мобильностью, творческой профессиональной активностью, готовностью к выполнению интегрированной педагогической функции на высоком профессиональном уровне. Качество профессиональной подготовки студентов – будущих педагогических работников в статье представлено как способность образовательной организации удовлетворять потребности людей в получении качественных знаний и умений, соответствующих запросам современного рынка труда.

Ключевые слова: образование, подготовка педагогических работников, универсальные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции, профессиональные качества педагога.

Annotation. One of the urgent problems in the education system is the development of mechanisms for improving the training of pedagogical personnel in the context of modernization transformations, as well as the introduction of integration processes aimed at the priority development of an integral system of professional competence of students, and thus at the formation of universal, general professional and professional competencies in them. In this regard, the article is devoted to the problems of training teachers who have stable professional mobility, creative professional activity, readiness to perform an integrated pedagogical function at a high professional level. The quality of professional training of students - future pedagogical workers is presented in the article as the ability of an educational organization to meet the needs of people in obtaining high-quality knowledge and skills that meet the needs of the modern labor market.

Keywords: education, training of teaching staff, universal, general professional, professional competencies, professional qualities of a teacher.

Введение. Запросы современной школы требуют существенного пересмотра задач высшего педагогического образования, в частности подготовки педагогических кадров с учетом требований профессионального стандарта педагога. В качестве основного требования выдвигается формирование педагога с новым типом мышления, владеющего высоким уровнем профессиональной мобильности; готового к интенсивному приобретению теоретических знаний и практических навыков; адаптированного к непрерывно меняющимся обстоятельствам в сфере профессиональной деятельности; ориентированного на достижение профессиональной компетентности нового типа и т.д. Это явление естественно и неизбежно в связи с появлением новых сфер, технологий, альтернативных решений многих вопросов, благодаря которым усиленно развивается окружающий нас мир. Вместе с тем у учителей появляется множество дополнительной работы (Е.В. Бакирова, О.В. Едокова, Н.Б. Михеева, Л.В. Савушкина), необходимость освоения кардинально новых областей знаний, ставятся совершенно иные задачи [5]. На данный момент уже недостаточно связывать профессию учителя лишь с накоплением психолого-педагогических и предметно-методических знаний и умений.

Изложение основного материала статьи. В современной общеобразовательной школе востребованы не только квалифицированные специалисты, в совершенстве владеющие узкопрофессиональными знаниями и умениями, но те, которые компетентно и результативно преобразовывают теоретические знания в практические навыки, умеют транслировать накопленный опыт и профессиональное мастерство. Существенное значение в условиях современного рынка труда отводится устойчивой профессиональной мобильности, заключенной в быстром реагировании на изменяющиеся условия в социально-экономической и культурно-образовательной сферах, адекватной оценке всей сложившейся обстановки, готовности к решению многочисленных практических профессиональных задач.

Традиционные методы, средства и технологии подготовки студентов – будущих учителей, как отмечают многие ученые (А.В. Антонова, О.Н. Бутенко, Н.А. Жокина, Н.А. Петухов и др.), в большей степени связаны

с усвоением ими психолого-педагогических и предметно-методических знаний и умений [2; 6]. Однако в настоящее время предпринимаются многие меры в решении данной проблемы, а именно, освоение самых разнообразных видов технологий и ресурсов, внедрение их в практическую учебную деятельность, что позволяет делать уроки более интересными и результативными [1]. Таким образом, мы сталкиваемся с таким понятием современного образования, как профессиональная компетентность педагога.

Профессиональная компетентность современного педагога – это многофакторное явление, включающее в себя не только систему теоретических знаний и способов применения их в конкретной ситуации, ценностную ориентированность педагога, но и интегративные показатели его культуры, способность самостоятельно приобретать новые знания, использовать их в практической деятельности. Это означает, что, компетентный педагог должен всегда находиться в динамическом процессе усвоения и модернизации профессионального опыта, предполагающий непрерывное развитие и самосовершенствование.

Компетентный подход, как ответ образовательной политики на социальный заказ в условиях современного педагогического образования, предполагает организацию образовательного процесса, максимально способствующего формированию у обучаемых опыта самостоятельного решения практико-ориентированных задач, обогащающих содержание профессионального образования.

«Подготовка профессионально компетентного педагога с новым типом мышления, построенная на основе принципа интеграции образовательных структур (М.Ю. Бокарев, О.С. Бычкова), способствует обеспечению непрерывности профессионального образования; поддерживает преемственность между всеми ступенями образования; направляет педагогический процесс на удовлетворение потребностей и интересов обучающихся» [3]. Основой для формирования профессиональной компетентности педагога профессионального обучения нового типа в условиях вышеназванного образовательного комплекса, как пишет в своем исследовании О.Н. Бутенко, является его фундаментальная подготовка, результатом которой будут универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции [4].

Следует отметить, что основной задачей данного подхода должна быть такая подготовка, в результате которой молодой специалист получит не только определенную сумму предметно-профессиональных знаний и умений, но и приобретет навыки действовать в проблемных педагогических ситуациях. Поэтому компетенциями выпускника вуза педагогического направления подготовки выступает единство имеющихся у него предметно-профессиональных знаний, освоенных технологий, способностей действовать в различных педагогических ситуациях, часто встречающихся в деятельности педагогов.

Одним из ключевых аспектов в данной сфере является его постоянная непрерывность и модернизация, поиск все новых решений, требование все более широких знаний и умений. Следствиями такого активного, динамического процесса могут выступать самые неожиданные и непредвиденные проблемы, которые потребуют немедленного и грамотного принятия решения. Так, например, во время вынужденной самоизоляции, связанной с распространением коронавирусной инфекции, все педагогические работники столкнулись с таким видом обучения, как дистанционное образование. До этого всем такой тип учебной деятельности казался слишком далеким, но обстоятельства заставили всех пересмотреть данный вид обучения и быстро среагировать на них. К сожалению, многие с трудом приспособляются до сих пор к стремительно меняющимся условиям, и это негативно влияет на процесс образования в целом. Некоторые просто не имели возможности проведения занятий в таком формате обучения, другие не смогли грамотно и результативно построить процесс обучения в удаленной форме. Эта ситуация и отражает уровень профессиональной компетентности современного педагога, который должен оперативно проявлять готовность к решению незапланированных учебных задач.

Выводы. Таким образом, в период стремительных трансформаций, внедрения все новых образовательных технологий, данные знания и навыки педагогов исключительно важны. Он должен идти в ногу со временем, применять самые разные способы предоставления и закрепления информации для учащихся, чтобы учебная деятельность в школе не оставалась в статическом положении. Учитель нового типа должен быть готов к самым различным обстоятельствам, успешно справляться с ситуацией, вовремя актуализировать и активировать свои знания и умения, приемы и способы деятельности. Формирование у будущих педагогов перечисленных выше знаний, умений и навыков, выраженных в универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенциях выступает условием непрерывного профессионального образования, ориентированного на формирование модели педагога с новым типом мышления, обладающего устойчивой профессиональной мобильностью и готовностью к активной творческой деятельности.

Литература:

1. Абзалова Д.Г. Подготовка педагогических кадров в условиях реализации национального проекта «Образование» // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2020. № 1. С. 63-71.
2. Антонова А.В. Педагогическая профессия и подготовка педагогических кадров // Педагогическое образование и наука. 2018. № 3. С. 89-91.
3. Бокарев М.Ю., Бычкова О.С. Проблема подготовки педагогических кадров как объективная необходимость привлечения к преподаванию выпускников // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2019. № 4 (50). С. 31-34.
4. Бутенко О.Н. Целевая подготовка педагогических кадров – основной механизм подготовки и привлечения учителей в образовательные организации // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2018. № 3 (36). С. 41-43.
5. Михеева Н.Б., Едокова О.В., Савушкина Л.В., Бакирова Е.В. Подготовка педагогических кадров в формате дуального обучения // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2020. № 8. С. 24-28.
6. Жокина Н.А., Петухов Н.А. Подготовка научно-педагогических кадров в современной системе образования // Дружковский вестник. 2019. № 3 (30). С. 155-163.

УДК 376.1

аспирант Дмитриева Дарья Сергеевна

Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева (г. Самара)**РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ИДЕЙ ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Аннотация. Активизация интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательную систему актуализирует проблемы организации образовательного процесса в целом. Важное место в его реализации для обучающихся с ОВЗ отводится педагогическим работникам, функционал и ролевая специфика которых трансформировалась с учетом институциональных изменений в образовании. В статье представлен ретроспективный анализ инклюзивного образования, выделены этапы становления инклюзивного образования в теории и практике образовательного процесса: до 1950-х гг.; 1950-е – 1970-е гг.; 1970-е – 1990-е гг.; 1990-е – 2000-е гг.; 2000-е – настоящее время. Показано влияние социальных процессов, характерных для каждого выделенного этапа. Проанализированы меры, предпринятые инициативными группами и государственными организациями, по интеграции обучающихся с ОВЗ в образовательную систему. Описаны причины, вследствие которых педагогические работники стали испытывать затруднения при организации образовательного процесса с инклюзивными обучающимися. Уделено внимание педагогическим условиям активизации образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ. Выявлены основные причины и проблемы изменения требований к педагогическим работникам, профессиональная деятельность которых связана с реализацией образовательных программ в рамках инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование; образовательный процесс; педагогические работники; обучающиеся с ОВЗ.

Annotation. The article is devoted to the inclusive education implementation problem in the formation of the theory and practice of the educational process of European and American educational systems. The relevance of the study is determined by the trends activation in integration into the educational process of students various categories, of which students with disabilities are becoming important. At the same time, an important place in the educational process implementation for students with disabilities is given to pedagogical workers, the functionality and role specificity of which has been transformed taking into account institutional changes in the theory and practice of the educational process, due to both the objective needs and demands of society, and the students personal and professional needs. The retrospective analysis proposed in the article answers topical questions about the design of inclusive education as providing equal access to the educational process for all students, taking into account their individual characteristics, as well as the variety of tools and technologies used; on the impact of the transformation of the educational process structure and essence, which contributed to the activation of the students with disabilities socialization within educational organizations; on changes in the requirements for teaching staff whose professional activities are related to the educational programs implementation within the inclusive education framework; about modern regulatory requirements that currently stipulate the guarantee of the students with disabilities rights to education, regardless of the disability signs and type. The research concretizes the essence of inclusive education; the trends, conditions and problems of the inclusive education implementation are analyze; the research proves the need of selected technologies and tools reasonable use in the teachers professional activities.

Keywords: inclusive education, educational process, teaching staff, educational process tools.

Введение. В современных условиях трансформации системы высшего образования в соответствии с глобальными, федеральными, региональными и локальными вызовами, трендом становится активизация методов и инструментов, способствующих реализации инклюзивного образования. Обратимся к ретроспективному анализу идей об инклюзивном образовании в теории и практике образовательного процесса для идентификации инклюзивного образования в качестве обеспечения равного к образовательному процессу, для всех обучающихся, доступа с учетом их индивидуальных особенностей, а также многообразия применяемого инструментария и технологий; для анализа влияния трансформации структуры и сущности образовательного процесса, способствовавших активизации социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в рамках образовательных организаций; для анализа изменения требований к педагогическим работникам, профессиональная деятельность которых связана с реализацией образовательных программ в рамках инклюзивного образования; для фиксации особенностей современных нормативных требований, обуславливающих в настоящее время гарантию прав обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на образование вне зависимости от признаков и типа ограничения возможностей.

Ретроспективный анализ реализации инклюзивного образования актуализирует проблематику инклюзивного образования: в педагогических системах, существовавших до XIX в., обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) были исключены из процесса получения образования. Такие обучающиеся считались неподходящими, лишались возможности получать образование. Особые сложности были созданы для обучающихся с ограниченными возможностями, интеллектуальные способности которых не были нарушены. Истоки официального оформления инклюзивного образования как отдельной категории теории и практики образовательного процесса берут свое начало в середине XX века. К концу 1950-х гг. существовавшая система разделения граждан с ОВЗ на специализированные категории стала подвергаться существенной критике. В этот период времени в скандинавских странах разрабатывались концепции «нормализации», предполагающие интеграцию граждан с ОВЗ в культурную и общественную жизнь, а также кураторство для процессов интеграции граждан со стороны государства [5; 20]. Принятие поправок к Закону об образовании для всех детей-инвалидов с акцентом на наименее ограничивающую среду в США в 1975 году, и Доклада Великобритании Warnock 1978 года и последующего Закона об образовании 1981 года, отменяющего категории инвалидности и вводящего термин «обучающиеся с особыми образовательными потребностями», в рамках ООН создавало возможность для международной трансляции принципов, заложенных в указанные нормативные акты. Ретроспективный анализ инклюзивного образования в

американских и европейских образовательных системах в 80-х и 90-х гг. XX в. показывает, что основные направления развития образовательного процесса были связаны с восприятием обучающихся с особыми потребностями, а также формированием и развитием новых стратегий обучения, охватывающих всех обучающихся вне зависимости от потребностей [8]. Исследование ЮНЕСКО в 1980-х гг., проведенное на основе педагогических систем в 14 странах всех регионов мира, показало, что преподаватели, у которых обучались в том числе и обучающиеся с ОВЗ, готовы были взять за таких обучающихся больше ответственности, но не были уверены, что обладают необходимой квалификацией для решения данной задачи. В 90-х гг. XX в. одной из проблем образовательного процесса в Европе (Великобритания, Франция) стало отсутствие четких нормативных регулировок и трактовок инклюзивного образования. С одной стороны, научные исследования, выполненные на основе анализа теории и практики инклюзивного образования, детализировали термин «инклюзивное образование», но, с другой стороны, давали термину «инклюзивное образование» разные интерпретации. Целью настоящего исследования является ретроспективный анализ идей об инклюзивном образовании в теории и практике образовательного процесса для выявления проблематики профессиональной педагогической деятельности на современном этапе развития инклюзивного образования.

Изложение основного материала статьи. В средние века церковь стала первым учреждением, оказывающим помощь людям с ограниченными возможностями, но разработка методов, связанных со специальным образованием, не появлялась до эпохи Возрождения, характеризующейся обращением внимания на человека с опорой на гуманистические идеи и человеческое достоинство. Первые специальные школы для инвалидов начали появляться еще в средние века в Европе. В таких школах в образовательном процессе участвовали обучающиеся с сенсорными нарушениями, тогда как любые другие нарушения автоматически признавались невозможными для образовательного процесса. В первую очередь в таких школах у обучающихся формировались профессиональные навыки, базовая образовательная программа отодвигалась на второй план. Первые школы для обучающихся с ОВЗ не принадлежали государству и находились под покровительством частных благотворительных организаций.

В 1948 году международная организация Лига Наций («прародитель» ООН) утвердила один из важнейших для инклюзивного образования документ – Всеобщую декларацию прав человека. В статье 26 данной декларации утверждается право каждого человека на образование, в том числе на бесплатность начального и общего образования, а также обязательность начального образования. Отдельно в статье отмечается, что высшее образование должно быть доступным на основе способностей каждого. Основываясь на данной статье декларации, в конституции всех независимых государств были внесены гарантии государства в отношении получения каждым гражданином образования.

Фактически долгие годы в развитых государствах существовали две параллельные системы образования: обычная, предполагающая ориентацию на всех обучающихся, у которых не было ограничений возможностей здоровья; и специальная, в которой были задействованы обучающиеся с ОВЗ. При этом обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья зачастую вытеснялись из системы образования вообще, потому как в образовательных организациях не создавались соответствующие условия для обучения людей с ограниченными возможностями здоровья, а сверстники зачастую были нетерпимы к таким обучающимся. Все это приводило к выделению обучающихся с ОВЗ в отдельные классы, что не могло способствовать их интеграции в общество и дальнейшей профессиональной социализации. Педагоги в такой ситуации являлись теми участниками образовательного процесса, кто передавал готовые знания, а также был вынужден ориентироваться на устоявшиеся принципы реализации образовательного процесса, зачастую не имея возможности применять особый дидактический инструментарий при обучении учеников и студентов с ОВЗ.

В дальнейшем существование таких образовательных систем начало подвергаться критике. Изменению ситуации с принятием гражданами с ограниченными возможностями в обществе во многом способствовало развитие инклюзивные (в том числе филантропические) движения в Европе середины XX в., основы которого были заложены еще в XVII в. Филантропы пришли к выводу, что гражданам с ОВЗ необходимо обеспечить социальную опеку. Такая позиция привела к организации приютов для граждан с ОВЗ, которые по своей сути не являлись образовательными организациями, но способствовали развитию образовательных возможностей в рамках развития инклюзии [1; 11]. В основном, в таких приютах содержались граждане с ОВЗ с сохраненными интеллектуальными возможностями.

Скандинавская тенденция «нормализации» в образовательной системе для обучающихся с ОВЗ означала максимальное использование стандартных возможностей образовательной (в первую очередь, школьной системы) с минимальным использованием специальных возможностей (например, отдельных помещений). Таким образом, «нормализация» способствовала формированию новой тенденции – интеграции взамен институционализации. При этом концепция «нормализации» также имела много недостатков: она не признавала личностные особенности и индивидуальные различия в социальных группах, а также не учитывала различные образовательные и профессиональные возможности [11]. Концепция «нормализации» не давала однозначного ответа, кто является нормальным и каким образом и по каким показателям в отношении каждого обучающегося можно установить соответствии нормальности. Несмотря на критику «нормализации», были предприняты попытки защитить права обучающихся при их безальтернативном обучении в специализированных школах. Утвердилось, что обычные педагогические работники освобождены от необходимости разрабатывать и внедрять учебные программы для обучающихся, которые оказались неспособными учиться в обычном классе [4].

Функционирование отдельной системы специального образования сформировало ряд проблем, сопутствующих ее работе:

1. Для обучающихся, которые имеют права на специальное образование, разрабатывалась отдельная образовательная программа, существенно отличающаяся от образовательной программы в обычной школе. Таким образом, наличие специализированной программы способствовало определенному социальному неравенству.

2. Обучающиеся с ограниченными возможностями выделялись в отдельную категорию и становились «людьми второго сорта». Это влияло на субъективизацию процесса оценки знаний, зачастую негативно влияя на ожидания педагогов и родителей таких обучающихся, а также на их самооценку [3; 7].

3. Специальная система образования способствовала развитию сегрегации по разным признакам [6; 17].

4. Наличие системы специального образования также накладывало профессиональные ограничения на преподавателей. Преподаватели, задействованные в реализации базовых образовательных программ, передавали в специальную образовательную систему тех обучающихся, которых по субъективным признакам считали особенными [7].

5. Ресурсное обеспечение подвергалось строгой категоризации, что не могло способствовать формированию более гибких форм и методов обучения [7].

Механизмом решения указанных проблем стала интеграция. Реализация механизма интеграции осуществлялась под кураторством ООН. Влияние на активное применение механизмов интеграции в системе образования оказывали в США и Великобритании. В Сундбергской декларации Всемирной конференции по действиям и стратегиям профилактики, образования и реабилитации людей с ограниченными возможностями, состоявшейся в Торремолиносе в ноябре 1981 г., были утверждены принципы организации образовательного процесса для обучающихся с особыми потребностями. Акцент был сфокусирован на образовательной интеграции, обеспечивающей непрерывный образовательный процесс для всех обучающихся. Несмотря на международный отказ от термина «инвалид» в отношении граждан, имеющих ограничение или потерю способности (вследствие наличия дефекта) выполнять какую-либо деятельность таким образом или в таких рамках, которые считаются нормальными для человека, на практике на уровне отдельных государств не было повсеместного согласия с данной позицией. В 1980-е гг. в африканских государствах наблюдался устойчивый рост специализированных классов и наличие сегрегации по признаку возможностей здоровья, несмотря на ликвидацию категоризации в отношении обучающихся.

В это же время в США инициативные группы юристов констатировали недостаточное законодательное закрепление прав обучающихся с особыми потребностями. Для развития прав таких категорий граждан было сформировано движение Regular Education Initiative – REI, которое, в частности, призывало к объединению специального и общего образования в единую систему, в которой все обучающиеся вне зависимости от возможностей должны посещать обычную школу [19]. Американскую тенденцию поддержали в Австралии и Новой Зеландии, а акцент в открытом обсуждении инициатив был сделан на родителей обучающихся [11]. В Великобритании тенденция интеграции специальной и обычной систем образования не была повсеместно поддержана, многие заявления от обучающихся констатировали необходимость разграничить две образовательные системы.

Параллельно с движением REI была сформирована другая инициативная группа The Association for Persons with Severe Handicaps – TASH, которая защищала права граждан с тяжелой умственной отсталостью [4]. Как и REI, движение TASH предлагает объединение специального и общего образования. Предполагалась реализация концепции, отличной от непрерывного образования: должна существовать только единая система образования, но при этом необходима существенная реструктуризация школ, при которой обучающиеся любых категорий смогут учиться в комфортном режиме и условиях. Члены инициативной группы TASH в своих заявлениях также выступали за существенную трансформацию образовательных программ [9; 11; 18].

Большинство преподавателей образовательных организаций Европы и США в 80-х и 90-х гг. XX в. констатировали, что им нужна дополнительная специализированная подготовка (повышение квалификации) в области образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ [15]. Поэтому ЮНЕСКО организовала проект по разработке материалов и стратегий обучения, которые удовлетворяли бы потребности преподавателей, у которых обучаются ученики и студенты с ОВЗ. Проект был развернут во многих государствах: региональные семинары были проведены в Кения, Китае, Иордании, Румынии, Чили, Канаде. При ЮНЕСКО были разработаны ресурсы для подготовки и апробации дидактического контента. Результатом стали методические материалы, в том числе пакет ресурсов, включая руководство для преподавателей с особыми потребностями, а также ряд видеoinструкций. Эти материалы были очень востребованы профессиональным педагогическим сообществом [2; 10; 14].

Успешная реализация программы повышения квалификации ЮНЕСКО и другие научные исследования и эксперименты способствовали включению проблем реализации инклюзивного образования в мировую научную повестку. В 1994 году при ЮНЕСКО и правительством Испании проведена Всемирная конференция, результатом которой стал отказ от изоляции граждан с особыми потребностями, а также их интеграция в соответствии с потребностями в рамках общих социальных, экономических, психологических и физических условий. Результаты конференции оказали существенное влияние на развитие инклюзивного образования. Развитие инклюзивного образования также не могло не отразиться на его неформальной составляющей, которая вносит существенный вклад в реализации образовательных программ [12; 16]. Неформальное образование может пониматься как спонтанное обучение, когда обучающиеся взаимодействуют со своим социальным и физическим окружением в процессе повседневной жизнедеятельности исключительно по своей собственной инициативе или через процессы стимулирования обучения [13].

Принятие Конвенции о правах инвалидов в 2006 г. устанавливает ряд принципов, которые также имеют непосредственное отношение инклюзивному образованию: доступность, отсутствие дискриминации, уважение достоинства, равенство возможностей. В Конвенции явным образом декларируется право на инклюзивное образование. Руководящая документация ООН 2016 г. обязательность реализации инклюзивного образования с учетом особых форм предоставления информации.

Этапы и особенности реализации инклюзивного образования с указанием требований к преподавателям и проблем профессиональной педагогической деятельности указаны в таблице 1.

В современных образовательных организациях инклюзивное образование является неотъемлемой частью при реализации образовательных программ. Проблематика современной реализации инклюзивного образования включает вопросы применимости инструментария для активизации познавательной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, применимости технологий в инклюзивном образовании, адаптации контента с учетом потребностей обучающихся, подготовка преподавателей к реализации образовательного процесса в рамках инклюзивного образования с учетом трендов трансформации образовательной системы.

Этапы развития инклюзивного образования в образовательном процессе европейских и американских образовательных организаций

<i>до 1950-х гг.</i>	
Содержание понятия «инклюзивное образование»	Дискретизация образовательной траектории с учетом невозможности обучения без особых условий
Организация инклюзивного образования	Переход от отсутствия обучающихся с ОВЗ в образовательной системе к возможности обучения в специальных условиях с существенными ограничениями возможностей социализации; от дискриминации к первым попыткам образовательного принятия
Технологии и инструменты	Специальные технологии и инструменты практически не применялись
Условия реализации	Дискретные образовательные системы для разных категорий обучающихся при наличии утвержденных прав обучающихся с ОВЗ
Требования к преподавателю	Требования касались общего образовательного процесса без учета ориентации на обучающихся с ОВЗ
Актуальные педагогической деятельности проблемы	Отсутствие четких требований к профессиональной педагогической деятельности в рамках образовательного процесса обучающихся с ОВЗ
<i>1950-е – 1970-е гг.</i>	
Содержание понятия «инклюзивное образование»	Обеспечение права обучающихся с ОВЗ на нормализацию при обучении в общей образовательной системе
Организация инклюзивного образования	Первые попытки полной интеграции обучающихся с ОВЗ в образовательный процесс со всеми обучающимися; интеграция взамен институционализации; формирование концептуальных основ инклюзивного образования
Технологии и инструменты	Инструменты и технологии нормализации, инструментарий отдельных образовательных программ; интегрированное обучение
Условия реализации	Формирование и специализация образовательных прав обучающихся с ОВЗ
Требования к преподавателю	Гуманистическая направленность личности; признание личной потребности обучающихся с ОВЗ; толерантность
Актуальные педагогической деятельности проблемы	Субъективизация оценочной деятельности в отношении обучающихся с ОВЗ
<i>1970-е – 1990-е гг.</i>	
Содержание понятия «инклюзивное образование»	Обеспечение реакции на различные потребности обучающихся с ОВЗ на основе содействия в образовательном процессе
Организация инклюзивного образования	Реформатирование терминологического аппарата инклюзивного образования; активизация интеграции; обеспечение непрерывности образовательного процесса
Технологии и инструменты	Защита от форм дискриминации; здоровьесберегающие технологии
Условия реализации	Родители обучающихся с ОВЗ признаются важными участниками образовательного процесса; развитие образовательных прав граждан с ОВЗ; разработка системы нормативного и методического регулирования
Требования к преподавателю	Способность реализации профессиональной деятельности с обучающимися с ОВЗ; осознание ответственности за реализацию образовательных прав обучающихся с ОВЗ
Актуальные педагогической деятельности проблемы	Отсутствие необходимой квалификации у преподавателей, реализующих инклюзивное образование
<i>1990-е – 2000-е гг.</i>	
Содержание понятия «инклюзивное образование»	Активизация интеграции обучающихся с ограниченными возможностями в обычный образовательный процесс образовательных организаций
Организация инклюзивного образования	Появление отдельного направления – инклюзивное образование; восприятие обучающихся с ОВЗ и выстраивание образовательной стратегии для их обучения
Технологии и инструменты	Новые уровни инструментария; информационные технологии как инструмент организационной поддержки инклюзивного образования; развивающее обучение; педагогика сотрудничества
Условия реализации	Педагогические исследования потребностей обучающихся с ОВЗ; всесторонне развитие социализации обучающихся с ОВЗ в образовательном контексте; формирование образовательной траектории с учетом индивидуальных потребностей; инициирование системных изменений
Требования к преподавателю	Способность обеспечивать адаптацию образовательного контента; психологическая приспособляемость; готовность оказывать образовательное содействие; тактичность и профессиональная деликатность
Актуальные педагогической деятельности проблемы	Отсутствие четких нормативных прав и условий среды для инклюзивного образования

2000-е – настоящее время		
Содержание понятия «инклюзивное образование»		Реализация равного для всех обучающихся доступа к образовательному процессу на основе учета потребностей обучающихся всех категорий, вне зависимости от возможностей
Организация инклюзивного образования		Разработка адаптированных образовательных программ; создание инклюзивной среды; наличие выбора в рамках образовательного процесса с учетом потребностей и возможностей
Технологии и инструменты	и	Инструменты цифровой среды; дидактические инструменты цифровой педагогики; электронное обучение и дистанционные образовательные технологии; индивидуализация учебных планов; технологии личностно-ориентированного подхода; групповые технологии; смешанное обучение
Условия реализации		Трансформация аксиологических ценностей в отношении образовательного процесса обучающихся с ОВЗ; новый образовательный инструментарий как средство адаптации контента и активизации формирования компетенций
Требования к преподавателю	к	Профессиональное мастерство; способность использовать разные инструменты для обеспечения реализации инклюзивного образовательного процесса; готовность использовать цифровые инструменты для повышения эффективности инклюзивного образования
Актуальные проблемы педагогической деятельности		Подготовка преподавателя к применению цифровых инструментов; индивидуализация образовательной траектории обучающихся с ОВЗ

Развитие нормативно-правовых основ регулирования системы образования Российской Федерации (Федеральный Закон №273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации», федеральные государственные образовательные стандарты и др.) отождествило значимость в системе приоритетов адаптированные профессиональные образовательные программы (направленные на обучающихся с ОВЗ) с основными профессиональными образовательными программами, установив право обучающихся с ОВЗ осваивать основную профессиональную образовательную программу вместе с другими обучающимися без учета адаптивного компонента. Отдельные требования устанавливаются к профессиональной квалификации научно-педагогических работников: в процессе реализации профессиональной деятельности квалификации таких работников должна быть подтверждена соответствующим удостоверением, подтверждающим имеющиеся компетенции в сфере реализации инклюзивного образования. При этом ряд тенденций, способствующих изменению технологий образовательного процесса, также меняет роль и профессиональные требования к педагогическим работникам, что также требует интерпретации в условиях инклюзивного образования.

Выводы. Таким образом, по итогам проведенного ретроспективного анализа можно сделать вывод, что инклюзивное образование прошло существенный путь от неформального педагогического термина, участниками которого были обучающиеся с ОВЗ, которые признавались «второсортными», к регламентируемой и значимой педагогической дефиниции, в рамках которой участниками образовательного процесса являются обучающиеся с ОВЗ, обладающие равными правами и возможностями. Изменились требования к профессиональной и личностной квалификации педагогических работников: в современных условиях требования детализированы и регламентированы, а у самих педагогов в арсенале появилось большое количество педагогических инструментов и методик по реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Развитие инклюзивного образования сформировало проблему подготовки преподавателей вуза к применению инструментов цифровой среды для реализации инклюзивного образования. Эффективная реализация инклюзивного образования должна предполагать построение модели готовности преподавателя к реализации инклюзивного образования в условиях цифровизации, в которой должны быть отобраны средства, технологии и инструменты. В рамках исследования конкретизирована сущность инклюзивного образования; проанализированы тенденции, условия и проблемы реализации инклюзивного образования, что доказывает необходимость применения в профессиональной деятельности преподавателей педагогических обоснованно отобранных технологий и инструментов в образовательном процессе обучающихся с ОВЗ, которые в том числе должны обеспечивать индивидуализацию и личностную ориентацию такого образовательного процесса.

Литература:

1. Bender R. The conquest of deafness: A history of the long struggle to make possible normal living to those handicapped by lack of normal hearing. Interstate Printers & Publishers, 1981. 216 p.
2. Brantlinger E. Using ideology: Cases of non-recognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research*, 67(4), 1997. P. 425-459.
3. Jenkinson J. All Students Belong: Inclusive Education for Students with Severe Learning Disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, Vol. 5, Iss. 4, 2000. P. 4-14.
4. Jenkinson J. *Mainstream Or Special? Educating Students with Disabilities*. L., NY: ROUTLEDGE, 1997. 237 p.
5. Oliver M., Barnes C. *Disabled People and Social Policy: from Exclusion to Inclusion*. L.: Longman, 1994. 187 p.
6. Ainscow M. Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 2005. P. 109-124.
7. Ainscow M. *Effective Schools for All*. London: an alternative approach to special needs in education. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 21, Iss. 3, 1991. P. 293-308. Режим доступа: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/0305764910210304> (дата обращения: 28.10.2020).
8. Ainscow M. Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 2003. P. 227-242.
9. Ainscow M., Farrell P., Tweddle D. Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 2000. P. 211-229.
10. Ainscow M., Kaplan I. Using evidence to encourage inclusive school development: Possibilities and challenges. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 2006. P. 106-116.

11. Armstrong F. Disability, Education and Social Change in England since 1960. *Journal of the History of Education Society*, Vol. 36, Iss. 4, 2000. P. 551-568. Режим доступа: <https://doi.org/10.1080/00467600701496849> (дата обращения: 28.10.2020).
12. Borland J., James, S. The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14 (1), 1999. P. 85-101.
13. Carmen R. *Autonomous Development: Humanizing the Landscape – An Excursion into Radical Thinking and Practice*. London: Zed Books, 1996. 256 p.
14. Carrington S. Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 1999. P. 257-268.
15. Fuchs D., Fuchs L.S. Inclusive schools movement and the radicalisation of special education reform. *Exceptional Children*, 60(4), 1994. P. 294-309.
16. Fuller M., Healey M., Bradley A., Hall T. Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29 (3), 2004. P. 303-318.
17. Kugelmass J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 2001. P. 47-65.
18. Skrtic T.M. The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 1991. P. 148-206.
19. Wang M.C., Reynolds M.C., Walberg R.J. *Special Education – Research and Practice: Synthesis of Findings*. Oxford: Pergamon Press, 1990. Режим доступа: <https://doi.org/10.1177%2F074193259301400108> (дата обращения: 28.10.2020).
20. Wolfensberger, W. *Normalization: The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972. Режим доступа: https://digitalcommons.unmc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=wolf_books (дата обращения: 28.10.2020).

Педагогика

УДК 372.878

кандидат педагогических наук Жукова Анна Михайловна

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

кандидат педагогических наук, доцент Прокофьева Ирина Владимировна

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛЮБИТЕЛЬСКОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье дается представление об основах обучения подростков любительскому музицированию в центрах дополнительного образования. Любительская музыкальная деятельность рассмотрена с исторических, теоретических и методических позиций, представлена как форма работы, обеспечивающая возможность комплексного решения специальных задач музыкального обучения во взаимосвязи с развитием потенциала личности подростков.

Ключевые слова: педагогика музыкального образования, любительское музицирование, педагогический потенциал любительского музицирования, принципы и содержание методики любительского музицирования.

Annotation. The article gives an idea about the basics of teaching teenagers to play amateur music in centers of additional education. Amateur musical activity is considered from historical, theoretical and methodological positions, presented as a form of work that provides an opportunity to comprehensively solve special problems of music education in conjunction with the development of the personality potential of adolescents.

Keywords: pedagogy of music education, Amateur music making, pedagogical potential of Amateur music making, principles and content of the methodology of Amateur music making.

Введение. Одной из тенденций современного музыкально-образовательного процесса является повышение интереса подростков к музыкальным занятиям на непрофессиональной основе. Ребята обращаются к музыке не для того, чтобы сделать её своей профессией, а с целью самореализации, получения удовольствия от общения с ней. Занятия такого типа традиционно связывают с любительским музицированием.

Широкое распространение практики любительского музицирования связано, в том числе, с открытием большого количества студий и центров, предлагающих разнообразные музыкально-развивающие услуги, при этом реализуемая в них методика обучения музыке на непрофессиональной основе изучена еще не достаточно, особенно в области инструментального музицирования. Это приводит к тому, что занятия любительским музицированием чаще всего организуются на основе содержания, методов и приемов работы, сложившихся в профессиональном музыкальном образовании, которые не могут быть в полной мере воплощены в работе с не-музыкантами.

Негативными последствиями такого подхода становятся сужение объема необходимых умений и навыков, либо «натаскивание» ученика на исполнение определенных произведений. Отсутствие специального подхода и сложность предлагаемого материала могут вести к тому, что любители начинают испытывать потерю интереса и снижение мотивации к занятиям. В свою очередь отказ от организации образовательной работы на основе обязательного профессионального комплекса (музыкальный инструмент, сольфеджио и теория музыки, музыкальная литература) может также негативно сказаться на качестве исполнения и значительно ограничить круг освоенных музыкальных произведений. Необходимо разработать и апробировать методические основы обучения подростков любительскому музицированию в студиях и центрах дополнительного образования, адекватные особенностям этой исполнительской практики.

Изложение основного материала статьи. В характеристике любительского музицирования можно выделить самостоятельные принципы, методы и содержание определив его отличия от профессионального музыкального исполнительства.

Понятие «музицирование» традиционно используют в контексте непрофессионального музыкального творчества. Несмотря на широкое распространение данного термина в музыкально-педагогической литературе, оно не имеет однозначного определения в мире науки. С целью выявления его сущности обратимся к характеристике составляющих данный термин явлений – любитель музыки и музицирование.

Характеризуя понятие «любителя», оттолкнемся от словарных определений. В самом общем смысле это человек, «имеющий склонность или пристрастие к чему-нибудь: любитель музыки, любитель шахматной игры и другое; занимающийся чем-нибудь, как дилетант [9]. По мнению В.Ф. Одоевского, который ввел в музыкальную практику термин «любитель музыки», важно осознавать то, что не все люди могут являться музыкантами-профессионалами, но ценителем музыкального искусства должен быть каждый. В.Ф. Одоевский отмечает, что любитель не воспринимает музыку «потешным препровождением праздного времени», а знает, ценит и понимает её [Цит. по 4, с. 271-272]. В термине «любитель» автор выделял множество градаций – «простой любитель», «необразованный любитель», «просвещенный любитель», «образованный любитель», «опытный любитель», «истинный любитель». Свои публикации он иногда подписывал: «Любитель музыки», придавая тем самым этому термину общественный статус. Именно к «любителям музыки» была обращена музыкально-просветительская работа В.Ф. Одоевского, предполагающая организацию постоянно действующих музыкально-литературных вечеров. На собраниях такого рода можно было приобщиться к разноплановой музыке и литературе, стать участником обсуждения актуальных вопросов музыкальной культуры, науки и педагогики.

Понятие «музицирование» в научной литературе чаще всего определяется как занятие музыкой, игра на музыкальных инструментах, например, согласно новому словарю русского языка Т.Ф. Ефремовой музицировать – значит «заниматься музыкой, играть на музыкальных инструментах» [2]. В большом толковом словаре современного русского языка Д.Н. Ушакова данный термин переводится с немецкого «musizieren» как возможность «проводить время, играя на каком-нибудь инструменте, занимаясь, развлекаясь музыкальной игрой» [9]. Довольно часто понятие «музицирование» встречается в художественной литературе, подразумевая исполнение музыки, чаще в узком кругу: в семье, среди друзей, для самих себя.

Исследователи раскрывают различные грани этого явления. И.Ю. Дьяченко определяет музицирование как «любительскую форму коллективной и (или) индивидуальной музыкальной деятельности, которая стимулируется внутренней потребностью человека общаться с музыкой, проявляемой в творческом самовыражении и не требующей от исполнителей длительной специальной музыкальной подготовки» [1, с. 287].

Автор выделяет несколько этапов развития музицирования в отечественной музыкальной культуре.

Первый этап связан с периодом язычества у славян. В это время люди верили, что красивые звуки обладают целительным эффектом и обращались к музыке с целью создания этих звуков. «Именно поиск гармонии, первые стремления человека самовыразиться были попытками музицировать» [1, с. 288].

Второй этап связан с развитием мирского музицирования в Древней Руси – пение, пляска, игра на музыкальных инструментах. Музицированием в тот период была пронизана жизнь каждого человека, с самого детства он был включен в музыкальную культуру. В обществе того времени ценился человек, который стремился к самосовершенствованию и осваивал музыкальное искусство на высоком уровне, но не как профессионал [1, с. 287-288].

Третий этап был связан с распространением в России европейских форм музицирования, которое в дальнейшем стало основой музыкально-художественного воспитания в семьях. С самого раннего детства ребенок приобщался к игре на музыкальных инструментах (преимущественно фортепиано, флейта) и пению. Музыкальные занятия, коллективное и сольное музицирование предполагало также и получение дальнейшего образования. В привилегированных учебных заведениях России: благородных пансионах для девочек, в училище Правоведения, пансионе при Московском университете и других преподавание музыки было серьезно организовано. В этих заведениях обязательными были занятия в хоре, оркестре, индивидуальные занятия в различных музыкальных отраслях. Практически каждый молодой человек свободно читал с листа фортепианные миниатюры, аккомпанировал, играл в ансамбле. Применялись различные способы игры, например, четырёхручие, что позволяло совместно исполнить более сложные музыкальные произведения. В результате распространенной в данный период системы музыкального образования большая часть русской интеллигенции умела не только понимать музыкальный язык, но и свободно апеллировать им, музицируя.

Четвертый период связан с развитием идеи творческого музицирования, предложенной Карлом Орфом, в работах отечественных педагогов-музыкантов XX-XXI веков. Музицирование рассматривалось как условие и возможность активного участия личности в музыкальном творчестве, целью которого должна была стать самореализация человека в процессе создания музыки и собственной жизни. Так Л.В. Виноградов определяет «музицирование» как процесс конкретной музыкально-практической деятельности, в котором происходит рождение музыкального чувства, а Т.Э. Тютюнникова – как «первозданный метод приобщения человека к музыке, попытку понять коренные основы и суть вещей, стремление выйти из различного рода тупиков, освободиться от догм и найти приемлемый путь дальше» [8]. По мнению исследователя «наука начинает понимать, что музыка является не только духовным наследием человечества, но и биологическим наследием каждого человека. Она дана ему не для украшения, а как составляющая часть полноценной жизни и во все времена была надежным убежищем уязвимой человеческой психики» [8]. Обобщая можно выделить мысль о том, что на всех этапах своего развития музицирование способствовало раскрытию индивидуального начала и проявлению активной личностной позиции человека.

Музыканты-педагоги также отмечают, что любительское музицирование обладает весомым педагогическим потенциалом, поскольку оно направлено на становление личности ребенка, на формирование его эстетических чувств, эмоций, художественного вкуса и эмоционально-нравственных поступков. Этот потенциал проявляется в воспитательной направленности, социальной адаптации детей в обществе [5], в выявлении их художественных способностей, становлении музыкальной культуры и формировании музыкально-профессиональной мотивации. Методика работы с подростками, занимающимися любительским

музицированием должна быть адекватной перечисленным возможностям при сохранении направленности на собственно музыкальный предмет – исполнение музыки.

И.А. Хвостова рассматривает любительское музицирование как социально-культурное явление, способствующее «реализации сущностных сил личности, ее самореализации с помощью непрофессионального музыкального творчества, бескорыстно осуществляемого в свободное время под влиянием внутренней потребности» [10, с. 5]. Исходя из этого, возможно принять за основу организации занятий с подростками в современных развивающих центрах такие функции любительского музицирования, которые способствуют созданию культурно-пространственной среды:

- основные: социализирующую, эстетическую, гедонистическую, воспитательную;
- вспомогательные: развлекательную, досуговую;
- дополнительные: компенсационную, эвристическую, коммуникативную, рекреационную,

познавательную, просветительскую [10, с. 6].

Ориентируясь на подход В.А. Кирилова, который считает, что любительское музицирование – это художественное творчество, которое развивается в логике «творчество для себя» – «творчество самого себя» – «творчество для других» [Цит. по: 10], важно так отбирать содержание занятий с любителями, чтобы оно позволяло им освоить следующие обязательные навыки:

- разучивания вокальных и инструментальных произведений;
- чтения с листа;
- разбора партитур;
- игры в «четыре руки».

Осознавая факт того, что учебное любительское музицирование не может организовываться на основе методики профессионального обучения, были изучены различные варианты обучения любителей и рекомендации ведущих преподавателей по работе с ними. Среди них стоит отметить методику интенсивного обучения Т.И. Смирновой [7], разработанную для освоения навыков игры на фортепиано. Положения методики универсальны и ориентированы на развивающий подход, что позволяет переинтонировать их в область различных видов любительского музицирования. Обучение на основе данной методики направлено на повышение эффективности овладения каждым исполнительским навыком в отдельности при обеспечении целостности и системности. Основа данной методики – *комплексность*. Любитель должен приобрести весь блок необходимых музыкальных знаний, умений и навыков. Одновременно с этим происходит развитие слуха, чувства ритма, формируются умения читать и воспроизводить нотную запись, работать над музыкальным образом, подбирать по слуху, транспонировать и импровизировать.

Ведущим принципом методики является *принцип постепенного нарастания трудности предлагаемого материала*. В соответствии с ним каждый последующий этап обучения характеризуется более высоким уровнем усвоения всего блока знаний, умений и навыков. В связи с этим весь процесс обучения идёт по спирали, происходит постепенное усложнение всех составляющих элементов.

Методика интенсивного обучения предполагает *активизацию всех возможностей обучаемого*. Перед учеником с самого начала ставится задача исполнять музыку, вместе с педагогом и самостоятельно формулировать и решать технические и художественные задачи. Необходимо также отметить, что в основе данной методики лежит *принцип проблемного обучения*. Знания не преподносятся ученику в готовом виде, а добываются им самим в процессе практической работы над заданиями, посредством анализа произведения, из ответов преподавателя на поставленные вопросы.

Этапами обучения любительскому музицированию на основе перечисленных установок могут стать:

1. Освоение содержания базового уровня знаний: правильная постановка исполнительского аппарата, базовые знания музыкальной грамоты, освоение основных приемов звукоизвлечения, освоение технического материала (исполнение гамм, этюдов), чтение с листа, чтение аккордовых цифровок, выступления на сцене.

2. Освоение содержания основного уровня: знания музыкальной теории, игра в ансамбле (фортепиано, гитара), освоение технического материала, чтение с листа, чтение аккордовых цифровок, умение аккомпанировать, выступления на сцене в ансамбле (фортепиано), подбор мелодии по слуху, выступления на сцене сольно.

3. Освоение содержания продвинутого уровня: углубленные знания музыкальной теории, игра в ансамбле (фортепиано, гитара, вокал и т.д.), освоение технического материала, подбор мелодии по слуху, чтение с листа, аккордовых цифровок, основы аккомпанирования, выступление на сцене (не менее двух номеров: соло, ансамбль), запись диска, съемка видеоклипа.

Структура учебного занятия в этом случае может объединять такие разделы как: знакомство с инструментом, пальчиковую гимнастику, аппликатурные упражнения, упражнения на развитие ритма, слуха, нотную грамоту, подбор по слуху, выбор и разучивание музыкальных произведений, слушание музыки.

Любительское музицирование ориентировано на получение удовольствия от общения с музыкой в условиях комфорта, прежде всего психологического, обусловленного возрастными особенностями музыкального и общего развития. Роберт Шуман писал: «Кто не играет с инструментом, тот не играет на нем» [Цит. по : 11, с. 9]. Упражнения должны стать для любителей игрой, а игра упражнением [3; 11]. Среди методов и приемов обучения направленных на распределение исполнительских трудностей между учеником и педагогом можно назвать, например, предложенные Г. Хохряковой: игру в ансамбле; «поделит трудности на двоих»; «соблюдай аппликатуру»; разучивание «с конца»; «замри» и «замедленная киносъемка» [11].

Выводы. Подводя итоги можно выделить ключевые организационные особенности практики любительского музицирования с подростками в условиях дополнительного образования:

- необходимость обеспечения индивидуального подхода к учащемуся, свободного от жесткой оценки и регламентации;
- опора на принципы, содержание и методы работы, сочетающие возможности специального музыкального обучения и творческой самореализации учеников;
- направленность работы на развитие комплекса исполнительских навыков и общей музыкальности;
- ориентация обучения на формирование внутренней потребности в осознанном исполнении музыки на основе знаний и умений, независимо от степени трудности материала.

Литература:

1. Дьяченко, И.Ю. Эволюция представлений о музицировании как педагогическом явлении / И.Ю. Дьяченко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 77. – С. 283-288.
2. Ефремова, Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова. – Москва: Русский язык, 2004. – 960 с.
3. Забурдяева, Е. Учебное пособие по элементарному музицированию на фортепиано / Е. Забурдяева, Н. Перунова. – Санкт-Петербург: Невская нота, 2010. – 58 с.
4. Николаева, Е.В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты: монография / Е.В. Николаева. – Москва: ООО «Ритм», 2009. – 408 с.
5. Пичугина, Л.Н. Социальная адаптация подростков средствами искусства: теория и диагностика / Л.Н. Пичугина, О.А. Овсянникова // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2018. – № 7. – С. 29-34.
6. Сикорская, А.В. Любительское музицирование как фактор формирования интеллектуальной культурной среды в царской России первой половины XIX века / А.В. Сикорская // Филология, искусствоведение и культурология в XXI веке»: материалы международной заочной научно-практической конференции (18 марта 2013 г.). – Новосибирск: СибАК, 2013. – С. 82-89.
7. Смирнова, Т.И. Интенсивный курс по фортепиано: учеб. пособие / Т.И. Смирнова. – Москва: ALLEGRO, 2003. – 345 с.
8. Тютюнникова, Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия / Т.Э. Тютюнникова. – Москва: Книжный дом «Либроком», 2010. – 264 с.
9. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. – Москва: Альта-Принт, 2005. – 1216 с.
10. Хвостова, И.А. Социально-педагогические условия развития любительского музицирования в контексте культурной деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения музыкальному искусству» / Ирина Алексеевна Хвостова; Тамбовский гос. университет им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2000. – 24 с.
11. Хохрякова, Г. Фортепиано: возможно ли обучение без мучения / Г. Хохрякова. – Екатеринбург, 1998. – 60 с.

Педагогика

УДК 371

доцент кафедры дошкольного образования и педагогики Зотова Ирина Васильевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики

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

ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОО ПОСРЕДСТВОМ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования профессионально-педагогических способностей будущих педагогов дошкольного образования посредством инновационной деятельности. Раскрыты основные понятия исследования «профессионально-педагогические способности», «инновационная деятельность», «информационно-инновационные технологии» с позиции разных авторов. Перечислены педагогические условия, обеспечивающие развитие профессионально-педагогических способностей у будущих педагогов дошкольного образования средствами инновационной деятельности (мотивационные, содержательные, организационные). Определены компоненты сформированности профессионально-педагогических способностей у будущих педагогов ДОО посредством инновационной деятельности (когнитивный, технологический, мотивационно-потребностный) и уровни. Представлена поэтапная модель формирования профессионально-педагогических способностей у будущих педагогов ДОО посредством инновационной деятельности и результаты экспериментальной работы по данному направлению.

Ключевые слова: профессионально-педагогические способности, инновационная деятельность, критерии, уровни, педагогические условия, модель, будущие педагоги дошкольного образования.

Annotation. The article examines the features of the formation of professional and pedagogical abilities of future teachers of preschool education through innovative activities. The basic concepts of the research “professional and pedagogical abilities”, “innovative activity”, “information and innovative technologies” are revealed from the position of different authors. The pedagogical conditions that ensure the development of professional and pedagogical abilities in future preschool teachers through innovative activities (motivational, meaningful, organizational) are listed. The components of the formation of professional and pedagogical abilities in future preschool teachers through innovative activities (cognitive, technological, motivational and need-based) and levels have been determined. A step-by-step model of the formation of professional and pedagogical abilities in future ECE teachers through innovative activities and the results of experimental work in this area are presented.

Keywords: professional and pedagogical abilities, innovative activity, criteria, levels, pedagogical conditions, model, future teachers of preschool education.

Введение. Профессионально-педагогические способности признаны одними из ключевых компетенций, что свидетельствует о серьезной заинтересованности государства в подготовке высококвалифицированных специалистов, способных осуществлять эффективную педагогическую деятельность в условиях современной педагогической среды. Согласно квалификационным требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВО) будущие педагог должны обладать профессиональными компетенциями. Перечисленные требования наиболее эффективно могут быть выполнены путем формирования у будущих воспитателей профессиональной компетентности – способность успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при выполнении задания, решении задачи профессиональной деятельности.

Особое значение для будущего педагога приобретают профессиональная гибкость способность адаптироваться к социальным переменам, готовность к успешному решению профессиональных задач в новых условиях.

Выдающиеся деятели мировой и отечественной философской, психологической и педагогической мысли отстаивали и разрабатывали идею всестороннего гуманистического совершенствования личности, обосновывали целесообразность привлечения в этот процесс таких воспитательно-развивающих средств, которые, в конечном итоге, способствовали бы формированию профессионально-педагогических способностей у будущих педагогов ДОО.

Различные общетеоретические положения эффективного формирования у будущих педагогов профессионально-педагогических способностей высказывались в трудах отечественных психологов и педагогов В.И. Загвязинского [1], И.А. Зимней [2], Н.В. Кузьминой [3], А.И. Щербакова [6].

В современных условиях, когда перемены в жизни общества и образовательных организаций происходят значительно быстрее, особая роль уделяется педагогическому мастерству. От профессиональных компетенций будущих педагогов, его способностей оперативно принимать решения, способностей непрерывное развитие, творческий рост, за особенности формирования профессиональной компетентности будущего педагога стали предметом изучения таких авторов, как Н.Н. Никитин [4], А.В. Тутолмин [5], М.В. Циулина [7].

Цель данной статьи – рассмотреть проблему формирования профессионально-педагогических способностей будущих педагогов ДОО посредством инновационной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Развитие инновационной деятельности находится в непосредственной зависимости от интеллектуального ресурса общества, берущего начало в процессе образования.

Под инновационной деятельностью подразумевают деятельность направленную на поиск и реализацию инноваций, в целях расширения ассортимента и повышения качества образования, совершенствования технологии и организации подготовки. Компетентность педагога ДОО характеризует мотивированное желание, готовность и способность педагога эффективно использовать возможности инновационные технологий в условиях педагогической деятельности при обучении, воспитании и развитии детей дошкольного возраста.

Способности как феномен человеческой личности, имеют психофизиологическую природу и понимаются как особенности личности, обеспечивающие овладение деятельностью и достижения в ней высоких результатов.

На основании анализа мнений разных авторов о педагогических и профессиональных способностях, под профессионально-педагогическими способностями нами понимаются индивидуально-психологические особенности личности, занимающейся профессиональной педагогической деятельностью, которые способствуют формированию педагогической умелости и овладению педагогическим мастерством как высшим уровнем педагогической деятельности.

Из многообразия представленных в психолого-педагогической литературе педагогических способностей выделены наиболее значимые в профессиональной деятельности будущего педагога ДОО способности (гностические, дидактические, рефлексивные, проектировочно-конструктивные, коммуникативные, организаторские), установлены и обоснованы педагогические условия, обеспечивающие развитие этих способностей у будущих педагогов ДОО средствами инновационной деятельности. Такими условиями являются:

- мотивационные (профессиональное самопознание студентов, систематическая психолого-педагогическая диагностика уровня сформированности профессионально-педагогических способностей будущих педагогов ДОО, презентация студентами своих достижений);
- содержательные (методическое, дидактическое, в том числе и диагностическое обеспечение развития профессионально-педагогических способностей будущих педагогов ДОО);
- организационные (организация учебного-процесса, на основе творческого сотрудничества преподавателя и обучающихся и применения активных форм и методов обучения).

На основании теоретического анализа литературных источников установлено, что профессиональная подготовка будущего педагога является целостным процессом усвоения и закрепления общепедагогических и специальных знаний, умений и навыков; результатом этого процесса является выработка у будущих педагогов готовности к профессиональной инновационной деятельности.

Выяснено, что формирование профессионально-педагогических способностей будущих педагогов ДОО средствами инновационной деятельности, инвариантной составляющей их общей готовности к профессиональной деятельности и имеет схожие с ней компоненты. В то же время, она имеет свои специфические особенности, обусловленные характером педагогической деятельности с применением инновационных технологий и требованиями к личности, ее получает, то есть педагога.

Анализ научно-методической литературы позволил уточнить сущность понятия «информационно-инновационные технологии», под которым понимается совокупность средств (аппаратных и программных), которые используются для сбора, создания, обработки, хранения, распространения, организации, представления, подготовки, защиты информации, обмена и управления ею, способов и инновационных методов их применения для обеспечения высокой эффективности, и информатизации всех сфер человеческой деятельности.

На основе значимых для профессиональной деятельности педагога ДОО способностей, педагогических условий их развития и модели личности педагога разработана модель формирования профессионально-педагогических способностей будущих педагогов, реализация которой в образовательном процессе по дисциплинам предметного цикла может обеспечить целенаправленное, систематическое и эффективное формирование профессионально-педагогических способностей будущих педагогов дошкольной образовательной организации средствами инновационной деятельности.

Определены компоненты (когнитивный, технологический, мотивационно-потребностный) сформированности профессионально-педагогических способностей у будущих педагогов ДОО посредством инновационной деятельности.

Когнитивный компонент показатели знания основных документов, нормативов, требований регламентирующих педагогическую, инновационную деятельность в ДОО, знания базовых педагогических и

психологических понятий и современных теорий, и технологий воспитания и обучения, особенностей процесса социализации и самосознания ребенка.

Технологический компонент показателями способностью отбирать, анализировать, синтезировать учебно-воспитательный материал; разрабатывать собственную стратегию обучения и воспитания, авторские технологии, транслировать новые идеи; способность поддерживать благоприятный морально-психологический климат в коллективе, ориентированный на творческий поиск и созидание; применять необходимые законодательные, административные, социальные и просветительные меры.

Мотивационно-потребностный компонент с показателями потребность в самоактуализации, общественном признании, моральном и материальном стимулировании; удовлетворенность педагогическими условиями процесса обучения, содержанием методических мероприятий, соответствием содержания профессиональным потребностям и интересам.

Для исследования сформированности профессионально-педагогических способностей у будущих педагогов ДОО выделенных нами компонентов, исходя из их содержания, в экспериментальной деятельности являлись: наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, изучение документации, изучение результатов самоанализа педагогической деятельности, определение уровня знаний дошкольников, их способностей.

Для изучения самооценки профессиональных знаний и способностей была использована самодиагностика по материалам И.Ю. Соколовой. Для изучения мотивационно-потребностного компонента были использованы тесты «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации Л.А. Реана) и методика «Изучение способности к саморазвитию и самообразованию педагога» (автор В.И. Андреев).

На втором этапе проводился основной формирующий эксперимент. На данном этапе работы проводилась целенаправленная организация педагогического эксперимента по формированию профессионально-педагогических способностей у будущих педагогов ДОО посредством инновационной деятельности.

В качестве условий, способствующих эффективному формированию данного вида готовности будущего педагога, нами выделены:

- организация учебного процесса на основе использования активных форм и методов обучения в соответствии со спецификой дисциплин предметной подготовки, организация творческого сотрудничества преподавателя и студентов на основе субъект-субъектных отношений;
- информационно-методическое и дидактическое обеспечение развития профессионально-педагогических способностей студентов через учебно-методические комплексы по дисциплинам предметной подготовки;
- проведение систематической психолого-педагогической диагностики и коррекции уровня развития профессионально-педагогических способностей будущих педагогов ДОО, ориентация их на самопознание, саморазвитие своих профессиональных способностей в процессе обучения.

Выделенные педагогические условия позволили разработать модель формирования профессионально-педагогических способностей у будущих педагогов ДОО посредством инновационной деятельности. В основу построения модели были положены теоретические подходы к построению модели, разработанные в психолого-педагогической науке, а также опыт практической педагогической деятельности соискателя.

Основная задача первого – подготовительного этапа – формирование готовности к развитию профессионально-педагогических способностей средствами инновационной деятельности; изучение и анализ научно-методической работы. В ходе анализа литературы по проблеме исследования был определен оптимальный комплекс средств, который на данном этапе представлен следующим образом – педагогические программные средства и методические разработки к спецкурсу.

На данном этапе студентам было предложено несколько видов работ. Первой стала вступительная лекция, целью которой являлось ознакомление студентов с основными понятиями и структурой работы во время проведения спецкурса.

Задачей второго – деятельностный являлось формирование сознательного применения алгоритма творческого решения профессионально-нормативных задач.

На данном этапе у будущих педагогов формировались следующие умения: выполнения самостоятельных заданий, а также, подготовка к семинарским и практическим занятиям. Самостоятельная работа студентов с литературными источниками, составление каталогов научной, учебно-методической литературы по проблеме профессионально-педагогических способностей помогает им в написании контрольных работ, рефератов, курсовых и дипломных проектов.

На данном этапе внедрения модели формирования профессионально-педагогических способностей у будущих педагогов посредством инновационной деятельности, были выбраны следующие средства: компьютеры с выходом в Интернет, для наиболее качественной и полной реализации знаний, полученных в процессе подготовки будущих педагогов к развитию педагогических способностей.

Третий этап – рефлексивный – предусматривал решение следующей задачи: Реализация и закрепление освоенных знаний и умений уже в практической деятельности, развитие творческого потенциала студентов. Были выбраны следующие формы работы: лекционные, семинарские, практические занятия, беседа и деловые игры, а также, выполнение самостоятельных работ.

Уровень сформированности профессионально-педагогических способностей в процессе контрольного среза был осуществлен по методике разработанной для определения исходного уровня профессионально-педагогических способностей будущих педагогов.

Профессионально-педагогические способности будущих педагогов была оценена по трем критериям: когнитивному, технологическому, мотивационно-потребностному. Контрольный срез позволил выявить динамику сформированности профессионально-педагогических способностей будущих педагогов.

Опытно-экспериментальная работа позволила выявить положительную динамику в изменении фактического уровня сформированности профессионально-педагогических способностей будущих педагогов.

Сравнительный анализ результатов сформированности профессионально-педагогических способностей у будущих педагогов ДОО

№ п/п	Название компонента	Уровни (%)					
		Высокий		Средний		Низкий	
		Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
1.	Когнитивный	10	60	40	30	50	10
2.	Технологический	5	55	50	40	45	5
3.	Мотивационно-потребностный	0	65	45	35	55	0
4.	<i>Среднее</i>	<i>5</i>	<i>60</i>	<i>45</i>	<i>35</i>	<i>50</i>	<i>5</i>

В результате опытно-экспериментальной работы на 55% увеличилось среднее значение высокого уровня по трем критериям (когнитивный, технологический и мотивационно-потребностный). На 10% увеличилось среднее значение среднего уровня сформированности профессионально-педагогических способностей будущих педагогов по трем критериям. На 45% уменьшилось среднее значение низкого уровня сформированности профессионально-педагогических способностей будущих педагогов по трем критериям. Наблюдения, опрос практической деятельности обучающихся показали положительную динамику.

Будущий педагог дошкольной образовательной организации с высоким уровнем сформированности профессионально-педагогических способностей обладают следующими знаниями и способностями: знания основных документов, нормативов, требований регламентирующих педагогическую; знания методологических основ и категорий педагогики, закономерностей развития и формирования личности ребенка; знания концептуальных основ и принципов социализации дошкольников; способность проводить анализ и давать оценку состоянию педагогических явлений, причин, условий и характера их возникновения; способность использовать инновационные методы обучения и воспитания; способность проводить анализ достоинств и недостатков собственной личности и деятельности.

Проблему формирования профессионально-педагогических способностей у будущего педагога ДОО в высшей педагогической школе мы исследуем исходя из теоретической концепции развивающего обучения. Профессиональная деятельность, основанная на традиционных методах, способствовала превращению респондентов в потребителей информации. Обучающимся было трудно достичь глубины и обосновать анализ результативности своей деятельности, обоснованности направлений совершенствования педагогической деятельности, а также проявить способность к анализу полученной из литературы информации, осознания методической идеи, убедительной аргументации своих выводов. Кроме того, они не принимали новое в своем сознании, психике, эмоциях, в которых предусматривался отказ от привычных стереотипов.

Выводы. Разработанный комплексный диагностический инструментарий, включающий в себя оценку индивидуально-психологических особенностей личности, профессионально-педагогической направленности и профессионально-педагогических способностей, позволяет получить целостную объективную информацию об уровне развития профессиональных способностей будущих педагогов, что дает возможность преподавателям более адекватно строить учебный процесс, направляя его на развитие профессионально-педагогических способностей студентов, а студентам осуществлять процессы самоанализа, саморазвития, самокоррекции. Развитие способностей к педагогической деятельности очень важно и значимо, так как высокий уровень способностей стимулирует более яркое самораскрытие личности. В ходе проведения опытно-экспериментальной работы была доказана эффективность выявленных педагогических условий формирования профессионально-педагогических способностей будущих педагогов ДОО средствами инновационной деятельности.

Литература:

1. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие / Загвязинский В.И. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов по пед. и психолог. спец. / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2003. – 383 с.
3. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
4. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
5. Тутолмин А.В. Формирование и развитие креативной компетентности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в системе непрерывного педагогического образования / А.В. Тутолмин // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2012. №2. – С. 49-58
6. Щербаков А.И. Основы инновационного образования / А.И. Щербаков. – Новосибирск: МАН, 2004. – 323 с.
7. Циулина М.В., Гревцева Г.Я. Понятийный аппарат проблемы рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2018. – № 4. – С. 37-47.

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Иванова Мария Кимовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Никифорова Татьяна Ивановна

Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение «Якутский педагогический колледж имени С.Ф. Гоголева (г. Якутск)

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

Аннотация. В статье рассматривается инновационная деятельность и содержание дошкольного образования на современном этапе. Раскрыты направления деятельности Министерства образования и науки РС(Я) по обеспечению дошкольным образованием детей, также спектр реализуемых инновационных практик в детских садах республики.

Ключевые слова: содержание дошкольного образования, инновационная деятельность, доступность дошкольного образования, проекты.

Annotation. The article examines the content of preschool education at the present stage. The directions of the activity of the Ministry of Education and Science of the Republic of Sakha (Yakutia) on the provision of preschool education for children are disclosed, as well as the range of innovative practices implemented in kindergartens of the republic.

Keywords: content of preschool education, innovation activities, availability of preschool education, projects.

Введение. На протяжении последних лет человеческий капитал стал рассматриваться в качестве одного из наиболее важных факторов развития экономики и общества. Наибольшую значимость представляет инвестирование именно в дошкольное детство. Благодаря принятию нового закона об образовании и включению дошкольного образования в официальный перечень уровней образования, наше государство стало одной из тех стран, в которых уделяется повышенное внимание к детям дошкольного возраста.

В наше время дошкольная образовательная организация представляет собой социально-образовательную систему, которая готова к передовым технологиям и нацелена на повышение качества предоставляемых гражданам образовательных услуг. Данная система стремится сделать их более разнообразными и обеспечить сохранность конкурентоспособности каждого дошкольного образовательного учреждения.

Раскрывая всю суть инновационной деятельности, мы, прежде всего, говорим о непосредственном содержании образования. Последние является приоритетной областью, от которой зависит непосредственно развитие индивида, способного самостоятельно и с полным пониманием строить собственную жизнь в духе общечеловеческих ценностей, с учётом национальных традиций своего этноса. Немалый интерес в данном плане представляет дошкольное детство, которое можно рассматривать в качестве 1-ой ступени системы непрерывного образования, начального этапа овладения культурно-историческими ценностями. Содержание дошкольного образования предполагает:

- формирование базиса социальной адаптации и жизненной компетентности дошкольника;
- воспитание элементов научного мировоззрения;
- формирование позитивного эмоционально-ценностного отношения к практической и духовной деятельности;
- развитие потребности в реализации своего творческого потенциала.

В Республике Саха (Якутия), как и в целом в Российской Федерации, растёт понимание важности дошкольного образования в жизни человека. Особенно важным является развитие системы дошкольного образования как открытого социального института, стимулирующего развитие гражданского общества, развивающего личность ребенка с учетом его образовательных потребностей, региональных, национальных, этнокультурных особенностей общественного образовательного заказа.

Понимая, что воспитание и образование для детей младшего возраста должно быть общедоступным и качественным, была поставлена задача по обеспечению услугами дошкольного образования детей от 3 до 7 лет к 2016 году. С 2012 года в республике создано 28125 дополнительных мест (2012 г. – 2861, 2013 г. – 3776, 2014 г. – 5443, 2015г. – 9418, 2016 г. – 2261, 2017 г. – 2178, 2018 г. - 2188). В настоящее время сохраняется 100% охват услугами дошкольного образования детей в возрасте от 3 до 7 лет.

По состоянию на 01 января 2018 года в Республике Саха (Якутия) всего 810 организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми с охватом 72 309 воспитанников, из которых 749 организаций всех форм собственности, включая филиалы (68 368 воспитанников):

- 603 муниципальных самостоятельных детских сада (60 465 воспитанников);
- 110 общеобразовательных организаций с дошкольными группами (2 750 воспитанников);
- 1 федеральная (ведомственная) дошкольная образовательная организация (92 воспитанника);
- 5 государственных организаций, из них 2 общеобразовательные организации с дошкольными группами, 1 организация дополнительного образования детей, 2 профессиональные образовательные организации (106 воспитанников);
- 30 филиалов частных организаций (на 4955 воспитанников, из них 4410 АН ДОО «Алмазик» АК «Алроса» в 27 филиалах, 545 – ПАО «Якутскэнерго» в 3 филиалах).

Присмотр и уход за детьми реализуют 20 индивидуальных предпринимателей по проекту "Партнерство" с охватом 472 воспитанника, в т.ч. в ГО "Якутск" 8 индивидуальных предпринимателей с охватом 219 воспитанников (плюс 1 помещение-филиал); 40 индивидуальных предпринимателей с лицензией на оказание образовательных услуг с охватом 4029 воспитанников, в т.ч. в ГО "Якутск" 34 индивидуальных предпринимателя с охватом 3415 воспитанников (плюс 17 помещений-филиалов).

Указом Президента страны от 7 мая 2018 г. № 204 поставлена задача по обеспечению 100% охвата услугами дошкольного образования детей в возрасте от 2 мес до 3 лет к 2021 году.

По состоянию на 1 января 2019 года в Республике Саха (Якутия) численность детей, поставленных на учет для предоставления места в дошкольных образовательных организациях в возрасте от 2 месяцев до 3 лет, составляет 23 782 ребенка, в том числе 11 125 детей в возрасте от 2 месяцев до 1,5 лет, 12 657 детей в возрасте от 1,5 до 3 лет.

Министерством образования и науки РС(Я) разработана «Дорожная карта» по обеспечению дошкольным образованием детей в возрасте от 2 месяцев до 3 лет со следующими направлениями:

1. Создание новых мест за счет развития государственно-муниципальной системы дошкольного образования;
2. Использование возможностей негосударственного сектора;
3. Развитие действующих дошкольных образовательных организаций.

N	Наименование мероприятия	Всего	2018 год	2019 год	2020 год	2021
1	2	3	5	6	7	8
Направление I. Создание новых мест за счет развития государственно-муниципальной системы дошкольного образования						
1.	Создание новых мест путем строительства новых объектов	1851	631	654	566	0
2.	Создание новых мест путем реконструкции	541	111	260	170	0
3.	Создание новых мест путем выкупа детских садов	1260	425	235	0	600
4.	Создание новых мест путем аренды зданий, помещений	35	25	10	0	0
Направление II. Использование возможностей негосударственного сектора						
5.	Пилотный проект «Партнерство дошкольных образовательных организаций и субъектов малого и (или) среднего предпринимательства»	1234	365	395	474	0
6.	Поддержка субъектов малого и (или) среднего предпринимательства, с лицензией	5 259	1 553	1 751	1 955	0
Направление III. Развитие действующих дошкольных образовательных организаций						
7.	Эффективное использование свободных площадей дошкольных образовательных организаций и иных зданий	502	140	189	173	0
8.	Семейные дошкольные группы, функционирующие в качестве структурных подразделений муниципальных дошкольных образовательных организаций	55	10	10	35	0
9.	Группы кратковременного пребывания (дошкольных образовательных организаций, общеобразовательных школ, учреждений дополнительного образования детей и т.д.)	534	203	188	143	0
10.	Консультационно-методические центры (пункты)	100	100	100	100	100

Для обеспечения показателя по 100% к 2021 году по охвату услугами дошкольного образования детей от 2 мес. до 3 лет в плане республики – создание дополнительно 5014 новых мест, дополнительные места будут созданы, в первую очередь, в ГО «город Якутск» и в районных центрах, где выявлена наибольшая потребность в местах. Таким образом, к 2021 году возможно обеспечить доступность дошкольного образования для всех детей младшего возраста. При этом, обеспечив количественные показатели, необходимо принять меры и по развитию дошкольного образования в соответствии с вехами социально-экономического развития, запросами родительской общественности.

Анализ ситуации показывает, что за последние годы в республике произошли значительные изменения, такие как:

- * увеличение числа родителей, желающих пользоваться услугами дошкольного образования;
- * возростание потребностей населения в получении разнообразных образовательных услуг для детей дошкольного образования;
- * увеличение числа детей с особыми образовательными потребностями (дети с ОВЗ и одаренные дети).

В существующей на данный момент системе дошкольного образования отмечается наличие различных вариантов организации образовательной деятельности, высокие достижения учителей и учеников. Разнообразие практик, которые сегодня реализуются в детских садах, можно заметить посредством представляемых трудов на Конкурс на гранты Главы Республики Саха (Якутия) для образовательных учреждений, занимающихся реализацией инновационных проектов. К примеру, проект «Образовательная среда «Алгыстаах алаһа» как система условий социализации дошкольников в этнокультурном пространстве» детского образовательного учреждения №82 «Мичээр», проект «Педагогические условия интегрированного воспитания и обучения дошкольников с ДЦП в условиях дошкольного образовательного учреждения» детского сада №1 «Звездочка» г. Якутска, проект «Сетевое взаимодействие, как одно из условий эффективной организации функционирования Службы ранней помощи» детского сада № 52

«Рябинушка» г. Нерюнгри, Проект «Индивидуальное сопровождение детей в пространстве сказки» детского сада «Мичээр» с. Павловск Мегино-Кангаласского улуса, проект «Чуораан» (Модель ДОО по системе Монтессори как одно из образовательных пространств саморазвития дошкольников) детского сада «Чуораанчык», проект «РОСТОК» (развитие, одаренность, способность, талант, окружение, креативность) детского сада «Мичил» с. Намцы и т.д.

И, если вышеперечисленные проекты – это инициатива самих педагогов, то необходимо отметить, что в республике также реализуются масштабные проекты в системе дошкольного образования.

Прежде всего, большой проект «Семь столпов развития дошкольного образования», инициированного первым Президентом Республики Саха (Якутия) Михаилом Ефимовичем Николаевым. В рамках данного проекта в детских садах внедрены «Шахматы - детям», «Рисуем все», «Музыка для всех», «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста», «Полилингвальное образование», «Здоровьесбережение», «Театрализованная деятельность».

Также реализуются проекты:

- инновационные площадки ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» по реализации вариативных программ «От Фребеля до робота» - 11, - 47 дошкольных образовательных организаций;

- проект «Арылы Кустук» реализация педагогики Олонхо в ДОО – 60 дошкольных образовательных организаций;

- проект «Веселый день дошкольника» - 49 дошкольных образовательных организаций;

- проект «Дети Арктики. Дошкольное образование» задействовано – 115 дошкольных образовательных организаций;

- проект «Экономика для дошколят» с Центральным банком РФ 62 дошкольных образовательных организаций;

- проект по сетевому взаимодействию «Точки роста» по направлению «Детский сад без границ» РС (Я) – 14 дошкольных образовательных организации и другие.

Для успешной социализации детей дошкольного возраста одним из главных условий является создание образовательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному, эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности. Развитие открытого образовательного пространства ДОО позволит обеспечить доступность и новое качество образования для подрастающего поколения. Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева рассматривают проектирование в условиях развития открытого образовательного пространства как процесс, который включает методы разработки и внедрения управленческих проектов и предполагающей обеспечение целенаправленной и организованной деятельности коллектива по обновлению дошкольной образовательной практики [4].

Сетевое взаимодействие дошкольных образовательных организаций в современных условиях становится высокоэффективной инновационной технологией, которая позволяет образовательным учреждениям не только продуктивно функционировать в условиях модернизационных процессов, но и динамично развиваться. В настоящее время в нашей республике кластерный подход осуществляют такие детские сады, как МДОУ ЦРР-детский сад №3 «Снежинка» г. Нерюнгри (проект «Кластерный подход как основа типа взаимодействия с социальными партнерами ДОО»), МБДОУ ЦРР-детский сад «Туллукчаан» г.Вилуйска («Сетевой центр сопровождения семей «Утум»).

Открытая образовательная лаборатория «Аагас эйгэ ситимэ» - открытая образовательно-коммуникационная площадка для педагогов, родителей и общественности на территории республики Саха (Якутия), в будущем Российской Федерации. Объединяет студентов вузов, преподавателей, педагогов ДОО, родителей воспитанников, учредителей, общественности, заинтересованных к проблемам воспитания детей дошкольного возраста.

Целью сетевого проекта является определение способов совместного взаимодействия социальных партнеров при разработке ООП ДО с учетом интеграции образования и общества посредством деятельности открытой образовательной лаборатории «Аагас эйгэ ситимэ». Для реализации сетевого проекта в сетевое взаимодействие включены образовательные учреждения г. Якутска и Республики Саха Якутия. Среди них: МБДОУ ЦРР детский сад «Мичил» с. Чурапча Чурапчинского улуса (зав. М.Н. Яковлева), МБДОУ ЦРР детский сад «Сулусчаан» с. Усун-Кюель Чурапчинского (зав. Е.П. Сивцева), МБДОУ ЦРР детский сад «Кустук» с. Телей-Диринг Чурапчинского улуса (зав. З.Д. Дьячковская), МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида «Кэнчээри» с. Харбала-2» имени Н.В. Местниковой Чурапчинского улуса (зав. С.С. Третьякова), МАДОУ «Детский сад №18 «Прометейчик» ГО «город Якутск» (зав. М.Л. Прокопьева), МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №15 «Кэнчээри» с. Сайылык Кобяйского улуса (зав. Е.Е. Егорова). Кроме дошкольных образовательных организаций, в сетевое взаимодействие входят кафедра дошкольного образования (зав. кафедрой А.А. Григорьева, д.п.н., профессор) педагогического института ФГАОУ ВО СВФУ имени М.К. Аммосова, кафедра психологии и педагогики (зав. кафедрой Т.А. Макарова, к.п.н., доцент) ФГБОУ ВО ЧГИФКиС и ГАПОУ РС (Я) «Якутский педагогический колледж имени С.Ф. Гоголева (директор Н.П. Мурукучаева).

К числу ключевых принципов работы открытой образовательной лаборатории относится следующее:

- открытость (обсуждение с участниками учебного процесса и согласование со штатным персоналом лаборатории всего перечня работ, программ, отчет о функционировании всех подразделений лаборатории);

- доступность (своевременное информирование всех лиц о принципах работы лаборатории посредством открытого веб-сайта);

- добровольность (только добровольное принятие участия, базирующееся на личных интересах, потребностях, компетенции);

- сотрудничество (вся деятельность осуществляется на базе сотрудничества);

- долговременное взаимодействие (так как лаборатория осуществляет свою деятельность на регулярной основе).

Выводы. Дошкольный возраст является одним из важнейших периодов формирования личности, когда создаются предпосылки человеческих качеств, развивается чувство ответственности и формируется способность ребенка к совершению самостоятельного выбора, уважению и пониманию окружающих его людей вне зависимости от их социального статуса. Основным предназначением дошкольного образования на

данном этапе является не только формирование определенного ряда знаний, но и в развитии ключевых способностей личности, ее культурных навыков. Следовательно, в условиях развертывания передовых направлений в области дошкольного образования, обновления его содержания и форм, нужно создать систему инновационной деятельности учителей, которая сможет обеспечить переход дошкольного образования на более высокий качественный уровень. Качество и эффективность инновационной деятельности в современном дошкольном образовании зависят непосредственно от выбора ее содержания и организации.

Литература:

1. Иванова, М.К. Формы взаимодействия педагогов с родителями в рамках деятельности консультационно-методического центра / М.К. Иванова, К.В. Иванова // Проблемы современного педагогического образования.- Ялта: Издательство Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», 2019. – N 62-3. – С. 97.
2. Макарова, Т.А. Открытая образовательная лаборатория «АБАГАС ЭЙГЭ СИТИМЭ» как способ взаимодействия ДОО и семьи / Т.А. Макарова // Педагогика и психология семьи: современные вызовы, традиции и инновации. – Электрон. текст. дан. (5,1 Мб). – Киров: Изд-во МЦИТО, 2018. – С. 118.
3. Микляева, Н.В. Дошкольная педагогика: учебник для академического бакалавриата / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева, Н. А. Виноградова; под общей редакцией Н. В. Микляевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 411 с.
4. Никифорова, Т.И. Модель процесса формирования социальной компетентности детей дошкольного возраста в МБДОУ / Т.И. Никифорова, Н.В. Никифоров, А.А. Захарова // Социализация растущего человека в контексте прогрессивных научных идей XXI века: социальное развитие детей дошкольного возраста. – Якутск, 2015. – С. 651.

Педагогика

УДК 379.83/.84

доктор педагогических наук, доцент Ильченко Лариса Петровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ЗНАЧЕНИЕ ТУРИСТСКО-РЕКРЕАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Статья посвящена патриотическому воспитанию молодежи в процессе туристско-рекреационной деятельности. Туризм стал одним из способов формирования общечеловеческих ценностей и наиболее доступным методом познания окружающего мира. Автором подчеркивается идея о том, что туристско-рекреационная деятельность в большей степени, чем какая-либо другая, способствует восприятию объектов и явлений природного и культурного наследия отдельного региона и народа, что в определенных условиях, способствует развитию патриотических чувств и качеств у молодежи.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, туристско-рекреационная деятельность молодежи, патриотические качества, культурно-познавательный туризм, молодежь.

Annotation. The article is devoted to Patriotic education of young people in the process of tourist and recreational activities. Tourism has become one of the ways to form universal values and the most accessible method of learning about the world in the XXI century. The author emphasizes the idea that tourist and recreational activities, more than any other, contribute to the perception of objects and phenomena of natural and cultural heritage of a particular region and people, which in certain conditions, contributes to the development of Patriotic feelings and qualities among young people.

Keywords: patriotic education, tourist and recreational activities of youth, patriotic qualities, cultural and educational tourism, youth.

Введение. Одной из стратегических задач на современном этапе развития общества, является сохранение природных и культурных объектов каждого из регионов России. Процесс подготовки молодежи к восприятию этих объектов во многом зависит от желаний и усилий педагогических кадров и организации эффективной деятельности по их изучению.

К глобальным задачам туристско-рекреационной деятельности молодежи в системе патриотического воспитания можно отнести:

- развитие национального самосознания у молодежи, нравственных чувств и качеств личности;
- развитие чувства солидарности российских людей в стремлении к обогащению культурных и экономических ценностей страны;
- воспитание чувства ответственности и гордости за этническое сохранение истоков культуры народов, населяющих Россию, улучшение межэтнических и межконфессиональных отношений;
- стремление к сохранению памяти о подвигах защитников Отечества;
- изучение истории городов и поселений и связанных с ней событий и легенд, ставших основой для её создания;
- изучение основ и выявление причин для определения государственных праздников и памятных дат России и ее отдельных регионов;
- развитие интереса у молодежи к географии и путешествиям по своей стране;
- воспитание у подрастающего поколения уважения и почитания к атрибутике страны и государства (гербу, флагу, гимну);
- изучение истории, связанной с подвигами героев-воинов всех исторических периодов и деятелей культуры, награжденных за большие заслуги перед государством и обществом;
- формирование у подрастающего поколения позитивного образа нашей страны и государства.

Перечисленные задачи организации воспитательной работы нуждаются в формах и средствах, применение которых будет способствовать развитию новых психических новообразований у личности и воздействовать на сознание, чувства и её поведение. Одной из форм воспитательной работы может быть

система специально организованных мероприятий культурно-познавательного туризма. Мероприятия по организации молодёжного туризма, выполняют важнейшую функцию по удовлетворению потребности личности в общении с природой и объектами культурного наследия и осуществляют, одновременно, воспитательную и дидактическую роль. Приобщение к родной природе и культуре остается основным методом организации культурно-познавательного туризма и обладает широкими возможностями в реализации задач по формированию патриотизма у молодёжи.

Изложение основного материала статьи. Педагогическая категория «патриотизм», в педагогике определяется по-разному, на его понимание всегда влияли социальные и политические явления в тот или иной период развития российского общества и, одновременно, субъективное понимание данного явления исследователями. Необходимо отметить тот факт, что универсального, единого для всех определения патриотизма быть не может. Вместе с тем, под патриотизм, в современных социальных условиях, можно понимать индивидуальное переживание и осознание личностью культурных и духовных ценностей и символов своего этноса и государства, стремление субъекта к изучению лучших традиций своего народа и народов страны, переживание чувства справедливости и непримиримости к врагам своего Отечества.

В толковом словаре В.И. Даля слово «патриот» означает «любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник» [5, т. 3, с. 24].

Патриотизм всегда был присущ российскому народу. Изучению сущности патриотизма, патриотического воспитания и развитию личностных патриотических качеств в отечественной философии, педагогике и психологии всегда уделялось большое внимание. Великий отечественный педагог, К.Д. Ушинский, писал: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями» [12, т. 2, с. 160].

Ценностные приоритеты патриотического воспитания и становления гражданина своего Отечества имели место в трудах отечественного философа И.А. Ильина. Он об этом писал так: «патриотизм есть чувство любви к родине; и потому он, как и всякое чувство, а особенно чувство любви, уходит корнями в глубину человеческого бессознательного. Патриотизм – есть состояние духовное...» [7, с. 221-222].

Направления и организация патриотического воспитания молодежи всегда поддерживались государством. Постоянно обновлялась Концепция патриотического воспитания, которая проверялась социальными явлениями и временем и корректировалась реалиями развития общества [10].

Кроме Концепции, разработан еще один важнейший документ государственной поддержки патриотического воспитания, который создает определенные условия для повышения гражданской ответственности за судьбу людей и страны – это Государственная Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы». В Программе отмечается, что «...основной целью государственной политики является, повышение уровня консолидации общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации, укрепления чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечения преемственности поколений россиян, воспитания гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию» [4, с. 1].

Патриотическому воспитанию молодежи посвящен ряд педагогических исследований. Например, В.В. Гладких [3], утверждает, что для современного патриотизма и патриотического воспитания всех категорий молодежи характерна тенденция увеличения роли гражданской ответственности в формировании патриотического мировоззрения подрастающих поколений россиян. Р.А. Кобылкин [8] убежден в наличии определенных негативных тенденций в духовной сфере современной России, под которыми он понимает: кризис духовно-нравственной сферы личности, выражающейся в иных представлениях о высших ценностях и идеалах; в стимулировании сепаратизма в национальных республиках; в насаждении западных ценностей; в разжигании межконфессиональной и межэтнической вражды. По его словам, все перечисленное, угрожает нашей стране деформацией культурного пространства и разрушением национальной самоидентификации. С.К. Бондырева также считает, что кризис нравственности и патриотизма в современном социуме существует и сейчас, так как «нравственность вырастает из черт позитивной душевности, из доминанты «Я и Ты» [1, с. 47]. Другая позиция у А.В. Ковалевой, по её словам, преобладающим направлением формирования патриотизма у молодежи «служит национальная идентификация, осознание национальных интересов страны и их защиты как внутри государства, так и на международной арене» [9].

В этой связи, заслуживает внимания исследование А.К. Быкова, в котором обозначается ряд тенденций развития патриотического воспитания, среди которых:

- повышение роли патриотического воспитания в образовательной и молодежной государственной политике;
- применение программно-целевого подхода в области воспитания патриотизма как на федеральном, так и региональном уровнях;
- финансовая поддержка со стороны государства программ воспитательно-патриотической направленности;
- устойчивое функционирование сложившейся государственной системы патриотического воспитания в стране;
- рост активности россиян в патриотической работе и др. [2, с. 14-24].

В результате теоретического анализа можно сделать вывод о том, что вопросам патриотического воспитания в России всегда уделялось большое внимание и со стороны государства, и многими прогрессивными деятелями науки.

В ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова» было проведено исследование по организации патриотического воспитания учащейся молодежи в процессе туристско-рекреационной деятельности.

Исследование было организовано с учетом методологических подходов:

- деятельностный;
- мотивационный;
- личностно-ценностный.

В работе опирались на базовые организационно-педагогические принципы формирования патриотизма молодежи в условиях туристско-рекреационной деятельности:

- осуществление воспитательного процесса в процессе активной включенности личности в туристическую деятельность;
- целенаправленное формирование социально-культурной компетенции с опорой на принципы этнокультурной толерантности;
- учет возрастных и индивидуально-личностных особенностей молодых людей.

Решались следующие задачи:

- привлечение внимания к отдельной территории, месту и стране проживания;
- стремление не только к потребительскому отношению, но и защите культурной и природной среды;
- воспитание социальной активности и патриотических качеств личности.

Хорошо организованная и продуманная туристско-рекреационная деятельность, как составляющая культурно-познавательного туризма, воздействует, в первую очередь на познавательную активность личности, расширяет культурную и волевою сферы личности, способствует эстетическому восприятию окружающей культурной и природной среды. Расширение сознания личности происходит одновременно в процессе наблюдения, восприятия и осознания, которые позволяют усваивать большой объем информации об окружающей природе и объектах зодчества и культуры. Внешнее воздействие природной среды, а также познавательное взаимодействие с объектами культуры (архитектурой, фольклором, декоративно-прикладным искусством, живописью, скульптурой и др.) интегрируется в опыте личности в виде ценностных ориентаций, патриотических взглядов и убеждений.

Государство и регионы заботятся о возможности организации воспитательной работы образовательных учреждений и планирует финансовую поддержку по патриотическому воспитанию граждан. Анализ региональных законов позволил выявить возможности финансовой поддержки на патриотическое воспитание за счет средств региональных бюджетов. Например, на план мероприятий по реализации на территории Республики Крым государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» выделено около ста миллионов рублей [11], а в Краснодарском крае на реализацию данной программы планируется около трех миллионов рублей [6].

В процессе туристской деятельности как составляющей культурно-познавательного туризма молодые люди совершали походы, поездки, экскурсии, соревнования, слёты, работали в различных объединениях по интересам. Такая культурно-познавательная работа осуществлялась непрерывно при систематической организации туристской деятельности. От правильной организации подобной деятельности будет зависеть конечный результат – сформированность патриотической воспитанности молодого человека.

В лице патриотически воспитанных молодых граждан общество, в будущем, приобретает ценнейший созидательный потенциал страны, который будет определяться, прежде всего, его готовностью взять на себя ответственность за наше будущее.

В результате, деятельность, организованная с учетом указанных принципов и поставленных задач, способствовала целенаправленному восприятию молодыми людьми конкретных исторических объектов и явлений культуры, развитию чувства значимости и причастности к важнейшим историческим событиям страны. При этом происходило, своего рода личностное единение туриста, как субъекта туристской деятельности и объектов туризма, формировались патриотические качества личности. К показателям, характеризующим сформированность патриотических качеств личности, было отнесено:

- уважительное отношение к своей Родине, идентификация своих интересов с ее интересами;
- почитание основ своей и образцов иной культуры, традиций и святынь страны, осознание и принятие её со всеми историческими фактами, героическими и не совсем;
- познавательная и эстетическая потребность в созерцании красоты природы и потребность во взаимодействии с ней;
- потребность в познавательной и преобразующей деятельности;
- стремление к восприятию рукотворных шедевров культуры;
- стремление молодежи к здоровому образу жизни;
- интерес к духовным ценностям страны;
- готовность отстаивать интересы своей Родины, действовать во имя сохранения и развития ее благополучия.

В результате исследования были выявлены организационные условия, влияющие на формирование патриотизма у молодежи в условиях туристско-рекреационной деятельности, такие как:

- целенаправленность действий по организации процесса патриотического воспитания;
- комплексность структур, организующих воспитательный процесс;
- объективность экономических, материальных, социальных, географических и др. источников патриотического воспитания;
- конкретность организационных форм патриотического воспитания.

Было, также, установлено, что туристско-рекреационная деятельность как составляющая культурно-познавательного туризма выполняет ряд функций, а именно:

- воспитательную – воспитание положительного отношения к культурному наследию и природному богатству России;
- развлекательную - создание условий для рекреативной деятельности для молодежи (формы организации: групповые, индивидуальные);
- физкультурно-оздоровительную – укрепление здоровья в процессе организации спортивно-развлекательных мероприятий, психологическая поддержка занятий спортом;
- информационную – широкая реклама туристско-рекреационных мероприятий и оказание методической и финансовой помощи в их проведении.

В результате поведенного исследования по определению значения туристско-рекреационной деятельности молодежи, как одного из средств патриотического воспитания современных молодых людей мы пришли к заключению о том, что:

- туризм оказывает воздействие как на когнитивную, эмоциональную, так и на деятельностную структуру психики человека;
- благодаря организованной туристско-рекреационной деятельности и созданию эффекта познания истории через объекты природы и культуры, отдельные исторические события, происшедшие в данной

местности много лет назад и совсем недавно, формируются патриотические чувства у участников туристических походов;

- происходит эмоциональное сопереживание в процессе восприятия природных объектов и социальных преобразований территории, способствующие патриотическому воспитанию молодежи;

- деятельностный характер туризма отражает стремление молодых людей к определенным действиям во благо развития своего, родного края, страны, Отечества.

Выводы. В связи с вышеизложенным, можно отметить, что туристско-рекреационная деятельность как составляющая культурно-познавательного туризма молодежи имеет большое значения для воспитания патриотизма у молодежи, возможности которой неограниченны. Она включает в себя огромный тематический спектр туров и направлений путешествия. К ним можно отнести и виртуальные экскурсии, связанные с паломничеством по святым местам; экскурсии, связанные с культурно-этнической историей регионов; экскурсии, связанные с культурными событиями; экскурсии, раскрывающие ценностные богатства регионов и др. Все это позволяет молодым людям лучше изучить, понять и познать объективные и культурные богатства своей страны. В целом, потенциал хорошо организованной туристско-рекреационной деятельности имеет огромное значение для воспитания патриотических чувств молодых людей, чья познавательная, эмоциональная, деятельностная и мировоззренческая сферы только формируются.

Таким образом, исходя из требований современности, изложенных в Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан на 2016-2020 годы» [4], в воспитании патриотических чувств и качеств молодежи необходимо использовать наиболее эффективные средства, к числу которых можно, по праву, отнести туристско-рекреационную деятельность.

Литература:

1. Бондырева С.К. Колесов Д.В. Духовность (психология, социология, семантика). М.; Воронеж, 2007.
2. Быков А.К. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации: на стыке двух государственных программ // Педагогика. – 2011. - №1. – С. 14-24.
3. Гладких В.В. Теоретико-методологические основы гражданско-патриотического воспитания молодежи в поликультурной среде вуза: монография. – Воронеж: Изд-во ВАИУ, 2011. – 115 с.
4. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы»: утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493 [Электронный ресурс] // URL : <http://m.government.ru/docs/21341/>. – (Дата обращения 04.03.2020).
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1955.
6. Закон Краснодарского края от 30.12.2013 № 2867-КЗ (ред. от 06.02.2015) «О патриотическом и духовно-нравственном воспитании в Краснодарском крае» (принят ЗС КК 25.12.2013) / [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 06.03 2020).
7. Ильин И.А. Путь духовного обновления. М., 2006. С. 221-222
8. Кобылкин Р.А. Патриотизм – новая тенденция современной России [Электронный ресурс] / <https://studref.com/410570/pravo/> (дата обращения: 06.03 2020).
9. Ковалева А.В. Некоторые проблемы патриотизма в современной России // Ростовский научный журнал [Электронный ресурс] / <http://rostjournal.ru/?p=1775> (дата обращения: 06.03 2020).
10. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации [Электронный ресурс] / <https://docviewer.yandex.ru/view/> (дата обращения: 06.03 2020).
11. Распоряжение Совета министров Республики Крым от 20 октября 2016 года № 1257-р «Об утверждении плана мероприятий по реализации на территории Республики Крым государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 года № 1493».
12. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Том 1: Теоретические проблемы педагогики / К.Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1974. – 584 с.

Педагогика

УДК 378.147:7.05

ассистент кафедры изобразительного искусства, методики

преподавания и дизайна Капунова Маргарита Ивановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопросов, связанных с формированием готовности будущих дизайнеров к осуществлению инновационной деятельности в процессе обучения и профессионального становления. Отдельное внимание уделяется вопросу профессиональной подготовке таких специалистов и ее специфике. Изучается вопрос сущности феномена готовности к осуществлению какой-либо деятельности.

Ключевые слова: формирование готовности к деятельности, инновационная деятельность дизайнера, дизайн-образование, современная педагогическая наука, профессиональная подготовка дизайнера, инновационная деятельность в процессе обучения.

Annotation. The article is devoted to the consideration of issues related to the formation of the readiness of future designers to carry out innovative activities in the process of education and professional development. Special attention is paid to the issue of professional training of such specialists and its specifics. The question of the essence of the phenomenon of readiness to carry out any activity is studied.

Keywords: formation of readiness for activity, innovative activity of a designer, design education, modern pedagogical science, professional training of a designer, innovative activity in the learning process.

Введение. Профессиональная подготовка будущих дизайнеров занимает особое место в системе высшего художественного образования, поскольку является сложной и многоструктурной процессом, требующий от педагогов и студентов значительной доли внимания к специфике современного дизайна. Сегодня в стремительно развивающемся мире и образовательном пространстве существуют определённые тенденции относительно развития тех или иных гуманитарных и технических дисциплин. Все они сегодня развиваются в соответствии с ключевыми приоритетными направлениями, реализованными в социокультурном пространстве посредством важнейших современных технологий. Для того, чтобы образовательное пространство и профессиональная подготовка будущих дизайнеров была актуальным и всеобъемлющим процессом, необходимо обеспечить будущим специалистам данной области такие благоприятные условия для формирования готовности к инновационной деятельности, которое позволит не только приобщать к окружающей действительности, но и активно вовлекать в исследовательскую и инновационную деятельность в процессе обучения.

Образование всегда являло собой важнейшую область человеческой деятельности и взаимодействия с окружающей действительностью. Именно оно позволяет человеку пройти профориентационную подготовку, выявить свои сильные и слабые качества, проявить себя в различных ключах, включая творческую и инновационную деятельность именно поэтому системе высшего профессионального образования отводится весомая роль по возвращению нового поколения дизайнеров, соответствующих ключевым требованиям социума [3].

Дизайнеру сегодня недостаточно быть хорошим профессионалом, обладающим знаниями и навыками относительно своей профессиональной деятельности, но и мобильно, актуально, целенаправленно и активно вовлекается в процесс общей интеграции различных социальных процессов в глобальное пространство, самостоятельно определять и решать проблемы, существующие в области дизайнерской деятельности.

Инновационная деятельность занимает особое место в различных процессах по оснащению окружающей действительности результатами творческого подхода различных исследователей. Она является объектом изучения многих прикладных и теоретических наук. Говоря о такой деятельности в ходе образования и получения специальности, необходимо помнить, что она всегда базируется на творчестве и самостоятельности студентов, ориентирующихся на приобретение профессиональной компетенции. Посредством инновационной деятельности студент может преобразовать образовательное пространство и стать активным участником творческой деятельности по формированию новых образовательных маршрутов, образовательных элементов.

Изложение основного материала статьи. Дизайн-образование вообще является достаточно сложным для понимания и теоретического описания. Оно подразумевает множество как технических, так и гуманитарных направлений, которые обязательно должны быть освоены студентами, будущими специалистами. Их инновационная деятельность ложится в основу развития всей системы такого образования и является источником для нововведений, которые в дальнейшем могут быть заимствованы иными направлениями подготовки художественного цикла. Кроме того, инновационная деятельность позволяет студентам проявить творческую активность и активировать собственные творческие механизмы, ориентировать их на достижение глобальной цели, совершенствовать собственную систему знаний и навыков, повлиять на систему образования, преобразовать её, а значит и модернизировать [8].

Профессиональная подготовка будущих дизайнеров ориентируется в первую очередь на возвращение профессионала, способного наряду с традиционными применять инновационные формы, методы, технологии и инструменты творческого процесса по созданию дизайн-продукта и разработки проекта. При этом важным в этом процессе остается формирование готовности будущих дизайнеров к осуществлению такой деятельности в процессе обучения и воспитания.

В целом готовность к инновационной деятельности понимается современными исследователями как основа профессиональной позиции и профессионализма будущего специалиста в области дизайна, а также стержнем его саморазвития, самосовершенствования и самостановления в профессиональном, творческом, личностном планах [1]. Требования, о которых мы говорили ранее, сегодня позволяют педагогам реализовывать цели и задачи педагогического характера в области профессионального дизайн-образования позволяют обеспечить высокое качество профессиональной подготовки таких специалистов. Это позволяет пополнить отечественный базис дизайна новыми именами, работами и подходами к осуществлению профессиональной деятельности.

Для оптимизации и наиболее качественной организации такой деятельности необходимо применить различные методы к решению научных проблем, связанных с активным включением образовательных моделей инновационного характера в процесс подготовки будущих специалистов. Здесь справедливо говорить о качественном и непосредственном обновлении, совершенствовании, модернизации профессиональной подготовки, за счет чего возможно сформировать наиболее чёткую и профессионально-ориентированную готовность будущих дизайнеров к осуществлению инновационной деятельности как в процессе образца обучения, так и осуществлению профессиональных действий.

По нашему мнению, для того, чтобы рассмотреть настоящую тему более глобально и всецело, важно обратиться к пониманию сущности дизайн-образования и современного дизайна в целом. Важно понимать, что современный дизайн – достаточно распространённая и популярная сфера человеческой деятельности в современном социокультурном пространстве. Инновационная деятельность дизайнера сама по себе заключена в рамки дизайна, поскольку дизайн предполагает создание принципиально нового, отличного от предыдущего художественного объекта, проекта или инструмента. Инновационность здесь проявляется в виде формирования нововведений в той или иной области, а также в виде применения в процессе обучения и работы инновационных технологий. Таким образом, становится понятно, что образовательная деятельность по профессиональной подготовке будущих дизайнеров должна быть так организована, чтобы была возможность учесть наибольшее число требований, критериев, нюансов и аспектов инновационной деятельности дизайнера в принципе [4].

С другой стороны, готовность будущего специалиста к какой-либо деятельности заключается в психологическом стремлении к совершенствованию собственной системы знаний и навыков, а также в способности к осуществлению этой деятельности. Иными словами, готовность понимается нами как психологическая способность и желание будущего дизайнера применять инновационные технологии, разрабатывать их и апробировать в образовательном процессе.

Как отмечают некоторые отечественные исследователи, процесс формирования готовности будущих дизайнеров к осуществлению инновационной деятельности в процессе обучения, а в дальнейшем и в профессиональной деятельности, должен осуществляться в соответствии с определённым алгоритмом действий, то есть поэтапно и последовательно. Кратко опишем этот алгоритм:

- первый этап ориентируется на формировании у студента положительной мотивации, которая будет поддерживаться им самостоятельно в ходе обучения и получения профессиональной компетенции, то есть будет устойчивой и ценностной; кроме того, в ходе такого этапа у будущего дизайнера формируются основные ценностные ориентации, которые призваны стимулировать активное использование инновационных технологий в рамках образовательной и профессиональной деятельности;

- второй этап базируется на освоении будущим специалистом ключевых знаний относительно сущности, содержания, специфики, структуры инновационной деятельности как в процессе обучения, так и в профессиональной деятельности; Этот этап часто называют теоретическим;

- третий, заключительный этап формирования готовности будущих дизайнеров к инновационной деятельности в процессе обучения, заключается в том, что ориентируется в первую очередь на формировании у студентов практических навыков и исследовательских умений, рефлексивных способностей, необходимых для инновационного воздействия на процесс обучения и профессиональную деятельность.

Помимо всего прочего, мы считаем, что рассматриваемая нами тема особенно проявляется в виде отдельно взятых специфических характеристик готовности к инновационной деятельности. По нашему мнению, формирование готовности к такой деятельности может быть эффективным в случае, если все ниже перечисленные аспекты выполняются качественно и своевременно:

- если у студентов первоначально формируется готовность к восприятию и освоению творческих разработок собственного и чужого производства;

- если будущие специалисты были ознакомлены с инновационным опытом иных дизайнеров, адаптировали его к новым условиям, сформировали собственное отношение к нему и ознакомились с его ключевыми результатами;

- если они участвуют в разработке и апробации собственных инноваций, стремятся к передаче собственного инновационного опыта в области дизайна, а также регулярно обмениваются им с иными участниками образовательного процесса и профессионалами;

- если педагогами образовательного учреждения своевременно и целю были организованы и проведены творческие эксперименты, вовлекающие большинство студентов, будущих специалистов в области дизайна.

Такая готовность может быть сформирована исключительно в том случае, когда педагог прикладывает максимум собственных усилий к процессу благоприятного взаимодействия с студентами, ему здесь необходимо развивать как в себе, так и в будущих специалистах навыки самостоятельного решения не только образовательных, но и профессиональных задач, с которыми так или иначе сталкиваются все дизайнеры [1].

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что существует перечень задач, стоящих перед педагогами высших учебных заведений, ориентированных на профессиональную подготовку будущих дизайнеров, которые ориентируются на:

- подготовку наиболее востребованных, актуальных и адаптивных специалистов, способных осуществлять свою деятельность в различных условиях, при любых обстоятельствах и учётом любых профессиональных сложностей;

- подготовку дизайнеров к принципиально новым, проблемным и не типичным профессиональным условиям, которые могут развиваться в соответствии с развитием иных социокультурных механизмов;

- формирование умений и навыков у студентов взаимодействия с инновационными разработками, совершенных предшественниками, различными инновационными технологиями и инструментами;

- формирование и развитие ключевых навыков понимания и осознания профессиональных обязанностей, учебных задач, собственной значимости, теоретических знаний в области средств и методов достижения поставленной инновационной цели;

- формирование способности к осуществлению самостоятельной деятельности, к самообразованию и самосовершенствованию, которые необходимы современным дизайнером зачастую даже больше, чем некоторые теоретические знания.

Таким образом, деятельность современного дизайнера в большинстве своем не сводится к наличию учебных и художественных умений. Она не зависит от гуманитарного или исключительно технического наполнения образовательной программы. Здесь важно другое – готовность будущего специалиста к осуществлению профессиональной деятельности в наиболее качественном и целенаправленном ключе, что в дальнейшем порождает готовность к осуществлению инновационной деятельности на протяжении всего профессионального пути. Важно, чтобы студент сам понимал и осознавал значимость инновационных видений в образовательную программу, профессиональную деятельность и понимал свое место в системе художественно-творческого обрамления современного социокультурного пространства.

Качественная реализация процесса формирования готовности будущих дизайнеров к инновационной деятельности в процессе обучения всегда стремится к выполнению определённых требований, а прежде всего к формированию инновационно-ориентированной образовательной среды, которая является разновидностью творческой среды. Творческая среда крайне важна для каждого творческого человека и специалиста, занимающегося прежде всего творческой деятельностью. Её правильная сформированность и правильно выбранные инструменты, задействованные в её основе, способны крайне положительно оказать влияние на готовность будущих дизайнеров к инновационной деятельности, поскольку творческая среда имеет специальную организацию, ориентируется на выполнения специальных задач, а также оказывает активное влияние на образовательно-воспитательный процесс при помощи применения современных технологий.

Здесь важно отметить, что современные технологии играют достаточно большую роль в современном социуме. Они позволяют студентам и выпускникам вузов осуществлять различную коммуникацию, вовлекаться в виртуальные проекты, осуществлять свою деятельность и расширять её поле влияния. Кроме того, сегодня, они лежат в основе любой профессиональной деятельности которая обладает творческим и преобразовывающим характером, как, например, дизайн. В связи с этим будущим специалистам в этой области необходимо обладать сформированным спектром знаний и навыков работы с современными

технологиями, обладать спектром умений по их преобразованию и своевременному использованию в профессиональной и учебной деятельности.

Выводы. В заключение хотелось бы отметить, что любая профессиональная подготовка дизайнеров представляет собой сложный процесс, в основе которого лежит прежде всего подготовка их к осуществлению творческой деятельности. Она состоит в решении творческих задач, преобразование окружающей действительности средствами инноваций, формировании и развитии творческого потенциала человека. В связи с этим справедливо говорить об огромном значении, которую играет в процесс становления будущего специалиста, развития его личностных качеств, которые в свою очередь являются главным индикатором успешности человека.

Формирование и развитие профессиональных способностей, навыков, умений и знаний, которые так или иначе определяют готовность будущих дизайнеров к осуществлению инновационной деятельности, на сегодняшний день являются ключевой проблемой, занимающей наиболее актуальные и передовые позиции в современной педагогике. Отечественными и зарубежными педагогами все чаще применяются инновационные технологии в самом процессе обучения, тем самым демонстрируя будущим специалистам их эффективность и значимость. При этом важно отметить, что использование исключительно традиционных технологий и методов обучения на сегодняшний день является не актуальным и не интересным с точки зрения приобретения новых знаний.

Литература:

1. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н.М. Борытко. – науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
2. Глазычев, В.Л. О дизайне: Очерки по теории и практике дизайна на Западе / В.Л. Глазычев. – М.: Искусство, 1970. – 191 с.
3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 188 с.
4. Капунова, М.И. Задачи педагогического обучения дизайнеров в процессе формирования готовности к инновационной профессиональной деятельности / М.И. Капунова // Инновационные педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). – Казань: Бук, 2016. – С. 143-146.
5. Лесняк, В. Графический дизайн (основные профессии) / В. Лесняк. – М.: ИндексМаркет, 2011. – С. 208.
6. Посталюк, Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н.Ю. Посталюк. – Изд-во Казанского ун-та, 1989. – 205 с.
7. Слостенин, В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
8. Чибирева, Е.М. Развитие творческого стиля деятельности будущих педагогов-художников: автореф. дис. кандидата пед. наук: 13.00.08 / Е.М. Чибирева. – Казань, 1998. – 16 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент **Кобесашвили Наили Левановна**
Северо-Кавказский горно-металлургический институт
(Государственный технологический университет) (г. Владикавказ)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена анализу содержания пространственного мышления, его структуры и особенностям формирования данного типа мышления у студентов технического вуза. Основу пространственного мышления в статье составляет тип мышления, обеспечивающий воссоздание пространственных образов, а также способность к оперированию выработанными образами для решения сложных учебных задач. Важнейшим механизмом развития пространственного мышления личности выступает активизация перспективных действий, а его содержание наполняется образами, представленными в структурированной последовательности или описанными различными графическими или схематическими изображениями. В структуре пространственного мышления происходят стабильные трансформации образов, преобразовываясь из пространственных образов в реальные объекты, их условно-графических изображений в трехмерные изображения, из трехмерных пространственных образов в двухмерные и т.д. В статье доказывается тезис о том, что активизация пространственного мышления способствует формированию способностей к овладению различными видами деятельности, особенно технологиями графического моделирования, позволяющими раскрывать исследуемые теоретические зависимости, фиксировать результаты их проявления в разнообразных сферах деятельности.

Ключевые слова: пространственное мышление, обучение студентов, пространственные образы, графическое представление.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the content of spatial thinking, its structure and the peculiarities of the formation of this type of thinking among students of a technical university. Spatial thinking in the article is considered by the author as a type of thinking that provides the formation of spatial images and the ability to operate with these images in the process of making responsible problem solving. The main mechanism of spatial thinking is a variety of perspective actions, and its content is the operation of images that are truly presented in a certain sequence or described by various graphic methods. In spatial thinking, there are constant transformations of images, that is, the transition from spatial images of real objects to their conditional graphic images, from three-dimensional images to two-dimensional and vice versa. The article proves the thesis that the activation of spatial thinking contributes to the formation of the ability to master various types of activity, especially graphic modeling technologies, which make it possible to reveal the studied theoretical dependencies, to record the results of their manifestation in various fields of activity.

Keywords: spatial thinking, teaching students, spatial images, graphic representation.

Введение. Современные образовательные технологии в высшей школе больше ориентированы на развитие интеллектуального потенциала студентов – будущих квалифицированных специалистов. При этом для оптимизации данного процесса значимую роль играют пространственные представления (О.А. Клименко), и особенно пространственное мышление [7]. Как необходимый компонент умственной деятельности личности, пространственное мышление определяет степень ориентации в пространстве, готовность к оперированию трехмерными изображениями созданных образов, умение представления образов в трехмерном измерении и т.д. Недостаточный уровень сформированности данного типа мышления приводит к дезориентации личности во времени и в пространстве.

Зародившись как разновидность образного мышления, пространственное мышление, в отличие от словесно-дискурсивного типа мышления, включает все важнейшие характеристики образного мышления (Г.М. Борбоева), в том числе оперирование образами [3]. В результате этого они воссоздаются, перестраиваются, модифицируются в нужное русло. При этом, представленные образы могут выступать и в форме отправного материала, и в форме главной единицы измерения пространственного мышления (Е.М. Смирнова, С.И. Чумаков), и в форме следствия творческой мыслительной деятельности [13]. Это не говорит о том, что словесно-речевые способности не применяются. Но, в отличие от словесно-речевого мышления, где фонетические конструкторы являются основным компонентом содержания решаемой задачи, в пространственном мышлении словесные знания применяются только для грамотной интерпретации вновь реализованных в образах преобразований.

Изложение основного материала статьи. Пространственное мышление, как отмечают некоторые ученые (А.А. Бондарь, Р.Ф. Мамалыга, О.А. Мудракова, А.А. Семенова и др.), выступает значимой функцией головного мозга, которая выражается в способности к визуальной ориентации в пространстве и во времени, готовности к принятию ответственных решений [2; 11]. Немаловажным условием становления и развития пространственного мышления в процессе учебно-познавательной деятельности выступает выполнение упражнений (Н.А. Краева, И.Н. Камнева), содействующих разработке пространственных образов и формированию способности к оперированию этими образами [9].

Большинством ученых (М.В. Кекеджан, О.Ю. Коник, А.О. Корнеева) выделяются четыре основных видов упражнения, решение которых способствует успешному формированию пространственных представлений: упражнения, требующие исследования свойств геометрических объектов; упражнения, в которых нужно изобразить геометрические конфигурации по определенным свойствам; упражнения, сводящие к преобразованиям образов геометрических объектов; упражнения, требующие конструирования новых геометрических объектов [6; 8]. Важно определить, в каком направлении следует осуществлять развитие пространственного мышления, и каким оно должно быть по содержанию. Далее целесообразно определить, какие возможности предоставляют в этом плане компьютерные технологии обучения.

С практической точки зрения (И.А. Леонова), высокий уровень пространственного мышления способствует успешному решению задач по усвоению знаний по блоку основных дисциплинам (архитектура зданий, железобетонные и каменные конструкции, конструкции из дерева и пластмасс, инженерное благоустройство территорий и транспорт), а также легче справляться с процессом изучения гуманитарных дисциплин [10]. С помощью трехмерного мышления возможно формирование в сознании картин в динамике, видение окружающего мира через трехмерное пространство в натуральных колоритах, что делает процесс чтения или изучения чего-либо захватывающим и интересным. Такой вид мышления достигает высокого уровня развития в профессиональной деятельности, связанной с ориентацией в пространстве.

Вся деятельность по пространственным мыслительным процессам осуществляется в уме (С.Л. Рубинштейн), не опираясь на зрительные ощущения, но при этом осмысливая реально функционирующие механизмы и процессы, протекающие по своим собственным внутренним закономерностям [12]. В техническом вузе подобные тенденции встречаются в инженерной графике (Е.М. Смирнова, С.И. Чумаков), в рамках которой интенсивно реализуется схематизация и формализация изображений, замена наглядных моделей условными символами, что придает этим моделям более универсальное значение [13].

Будущая профессиональная деятельность многих специалистов напрямую связана с навыками пространственного интеллекта, которые позволяют систематизировать знания о трехмерном пространстве и строить соответствующие двумерные изображения. «Представления и образы воображения обычно возникают не мгновенно и в законченном виде, а формируются, постепенно совершенствуются и изменяются под влиянием новых целенаправленных актов восприятия. В зависимости от того, как в ходе той или иной деятельности организовано восприятие (А.С. Кахаров), мы имеем больше или меньше материала для усовершенствования и обогащения пространственных представлений, являющихся основой пространственного мышления. Это обстоятельство имеет большое значение для педагогической практики, оно дает возможность преподавателю в процессе обучения формировать и развивать те или иные представления и образы воображения» [5].

«Основным содержанием пространственного мышления по И.С. Якиманской является оперирование пространственными образами в видимом или воображаемом пространстве на основе различных графических изображений, что связано с необходимостью «перекодирования» образов, создаваемых на разной наглядной основе» [14]. Способность запомнить, а затем мысленно воспроизвести не только расположено некоторых объектов, но и последовательность их цветовой гаммы, объемов, характеризует умение ориентироваться в пространстве, а также навыки запоминания деталей. Это говорит о том, что пространственное мышление находится в корреляционной зависимости с памятью.

Как уже было сказано, пространственные мыслительные процессы, определяющие проекцию объекта в установленном ракурсе, создают необходимые условия для эффективного воспроизведения и преобразования пространственных свойств и отношений изучаемых объектов. В результате формирования пространственного мышления личность проходит некоторые этапы. На каждом из данных этапов человек достигает определенную степень интеллектуального развития. «Для того, чтобы педагог мог грамотно и эффективно развивать у обучающихся различных возрастных категорий способность оперирования пространственными образами (И.А. Бреус), необходимо осуществлять в вузах соответствующую методическую подготовку студентов» [4].

Врожденные задатки у каждого человека отличаются индивидуальными характеристиками. Одни легко представляют любой сложный объект в тончайших подробностях мысленно, с учетом многообразия

алгоритмов преобразования. Другим людям сложно справиться с мысленным представлением некоторых объектов в пространстве без долговременных напряжений. Исходная позиция пространственных образов, которыми оперирует человек, должна быть оперативной, логически допустимой. Эти позиции обусловлены тем (А.А. Бондарь, Р.Ф. Мамалыга), что в процессе усвоения знаний и умений по техническим дисциплинам необходимо бывает совершать непосредственные переходы от объемных (трехмерных) изображений к плоскостным (двухмерным) и наоборот, от восприятия реальных объектов к их изображениям [2].

Структура пространственного мышления специалиста до активного применения компьютерных технологий обусловлена структурой печатного текста, плоских статичных изображений, в лучшем случае – цветных, которым свойственны линейность, отсутствие наглядности. В интерактивном взаимодействии с компьютером (Н.В. Бауэр, Н.И. Красовская, И.В. Шушарина, А.А. Романова, А.В. Сычева), объединяющим преимущества продуктов мультимедиа: звука, трехмерной графики, видео, обучающиеся получают гораздо больше возможностей для оптимизации пространственно-образного представления исследуемых объектов [1]. Статичные и подвижные картинки на мониторе компьютера в переходе от отображения реального пространства к системе его условно-графических заменителей обеспечивают усвоение специального понятийного аппарата, способов представления, направленных на создание и оперирование пространственными образами.

Трехмерное изображение отличается от плоского построением геометрической проекции трехмерной модели сцены на экране компьютера с использованием специализированных программных продуктов. При этом сформированный образ может представлять модель объекта из реального мира (здание, небесное тело, здание, транспорт и т.д.), либо может представлять абстрактный предмет. Трехмерная графика, как важный компонент компьютерной графики, охватывает образы реальных физических тел, алгоритм реализации программного обеспечения, способы размещения объектов в пространстве и оперирование свойствами созданных объектов в трехмерном измерении.

Сценарии обучающих компьютерных программ, используя многоцветье красок, динамичные фрагменты, должны предусматривать закономерности развития пространственных представлений студентов, что дает возможность полнее воздействовать на психологическое восприятие материала и делает его доступнее, а восприятие – естественнее.

Выводы. Формирование интеллектуальных способностей на основе развития пространственного мышления существенно облегчает жизнь людей. Успешность большинства профессий непосредственно зависит от уровня сформированности пространственного мышления, так как именно данный тип мышления способствует преобразованию, трансформации и составлению новых образов. Так, например, чтобы стать квалифицированным дизайнером, скульптором, художественным руководителем, конструктором, геодезистом, необходимо владеть навыками восприятия и осмысления трехмерных образов, анализируя обстоятельства со всех сторон и выбирая оптимальный вариант решения проблемы.

В повседневной жизни человека пространственное мышление помогает в ориентации в пространстве, благодаря чему человек может обойтись без навигатора, опираясь на воспринимаемые образы. Как показывает анализ исследований, только незначительная часть населения владеет хорошо развитым пространственным мышлением. При этом, по мнению некоторых ученых, развивать данный тип мышления возможно с помощью определенных тренировок над мозговой деятельностью.

Хотя в психолого-педагогических исследованиях представлены различные подходы к решению данной проблемы, до сегодняшнего дня единое мнение о том, как на практике осуществляется развитие пространственного мышления студентов технического вуза, отсутствует. Нет также исследований, отражающих приемы, методы и средства развития пространственного мышления студентов, обладающие потенциалом создания образов и оперирования ими на основе их наглядного представления. Разумеется, существуют различные методы по развитию такого вида деятельности мозга, как пространственное мышление.

Пространственный тип мышления поможет улучшить, например, такие тесты: необходимо выбрать 3 отрезка и представить получившиеся фигуры при их пересечении; определить один отрезок при пересечении двух других; представить, что получится, если на треугольник нанести прямую линию или какую-нибудь геометрическую фигуру; для детей придумывать игры с конструктором, собирать пазлы и т.д.

Литература:

1. Бауэр Н.В., Красовская Н.И., Шушарина И.В., Романова А.А., Сычева А.В. Интерактивные методы формирования пространственного мышления будущих инженеров // Высшее образование сегодня. 2020. №8. С. 25-29.
2. Бондарь А.А., Мамалыга Р.Ф. Формирование пространственного мышления обучающихся 10-11 классов в процессе решения стереометрических задач ЕГЭ // Педагогическое образование в России. 2019. № 3. С. 21-27.
3. Борбоева Г.М. Место наглядности в развитии пространственного мышления будущих учителей математики // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. №2. С. 54-59.
4. Бреус И.А. Теоретико-методические аспекты проблемы развития пространственного мышления школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 38-42.
5. Кахаров А.С. Развитие пространственного мышления у студентов // Вестник современных исследований. 2018. №8.3 (23). С. 95-96.
6. Кекеджан М.В. Формирование пространственного мышления будущих модельеров одежды как фактор становления профессиональной компетентности // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. №12. С. 67-72.
7. Клименко О.А. Формирование пространственного мышления как элемента информационной культуры в условиях интеграции дисциплин // Высшая школа. 2016. № 21-2. С. 52-53.
8. Коник О.Ю., Корнеева А.О. Формирование пространственного мышления на уроках наглядной геометрии // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2013. № 21. С. 31-35.
9. Краева Н.А., Камнева И.Н. Развитие творческих способностей студентов-дизайнеров в процессе 3D-моделирования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-4. С. 224-229.
10. Леонова И.А. Творчество как составляющая конструкторской грамотности будущих архитекторов // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-3. С. 151-154.

11. Мудракова О.А., Семенова А.А. Развитие пространственного мышления обучающихся в процессе изучения 3D-технологий в рамках дополнительного образования // Вопросы педагогики. 2019. № 9-1. С. 69-76.

12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

13. Смирнова Е.М., Чумаков С.И. Роль дисциплин математического цикла в формировании пространственного мышления обучающихся // В сборнике: Материалы национальной научной конференции профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и аспирантов СПбГ АВМ. 2020. С. 128-129.

14. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников: дис. ... д-ра психол. наук [Электронный ресурс]. URL: <http://childpsy.ru/dissertations/id/20264.php> (дата обращения: 25.12.20).

Педагогика

УДК 37.2; 378

доктор педагогических наук профессор Кокаева Ирина Юрьевна
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО И БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Аннотация. Пандемия, охватившая мир, многочисленные катастрофы природного и социального характера, аварии, нарастающий уровень антропогенного загрязнения свидетельствуют о не безопасной жизни современного человека и необходимости формирования такого образа жизни, который позволит выжить в этих условиях. Ключевая роль в решении задачи по формированию безопасного образа жизни у обучающихся принадлежит системе образования, и, конкретно, – образовательной среде. В своем исследовании автор обосновывает потенциал образовательной среды педагогического вуза в становлении здорового и безопасного образа жизни современной молодежи.

Ключевые слова: студенты, культура здорового и безопасного образа жизни, санитарно-гигиеническая культура обучающихся.

Annotation. A pandemic that swept the world, numerous natural and social disasters, accidents, and an increasing level of anthropogenic pollution indicate the unsafe life of a modern person and the need to form a way of life that will allow them to survive in these conditions. In his research, the author substantiates the potential of the educational environment of a pedagogical university in the formation of a healthy and safe lifestyle for modern youth.

Keywords: students, culture of healthy and safe lifestyle, sanitary and hygienic culture of students.

Введение. Следует признать, что современная педагогическая наука имеет солидный теоретический материал и большой практический опыт по формированию здорового и безопасного образа жизни у обучающихся разного уровня. Однако необходимо определить потенциал образовательной среды в формировании культуры здорового и безопасного образа жизни студентов-будущих учителей и подготовить научно-методическое его обеспечение, продумать различные риски, возникающие в образовательной среде в реальных условиях жизни.

Цель исследования – определить потенциал образовательной среды педагогического вуза в формировании культуры здорового и безопасного образа жизни студентов.

Изложение основного материала статьи. В современных научных разработках образовательная среда выступает как: окружающее субъекта социопропространство, сфера проявления активности индивида, его ближайшего развития и действия [1], «многомерный конструкт, необходимый для оптимального профессионального и социального формирования будущего специалиста (конструирование собственного «Я» в рамках соотношения «Я и другие» – «Я и профессионалы», развитие способности к самореализации и самоактуализации, инициирование устремленности к личностному и профессиональному росту)» [2]. Среда «опосредствует» сознание, поведение субъекта, создает условия, базу для удовлетворения основных потребностей, осуществления деятельности, присвоения ценностных ориентиров, формирует образ жизни личности [3].

Обращение к характеристике развивающего потенциала образовательной среды педагогического вуза в становлении культуры здорового и безопасного образа жизни студента основано на теоретическом обобщении научных разработок Ю.С. Мануйлова, И.Г. Шендрика Л.И. Божович, которые рассматривали среду как интеграционное единство внутренних процессов развития и внешних условий, определяющих динамичность развития и новые качественные новообразования личности [1], Ученые выделяют три группы возможностей развивающего потенциала образовательной среды педагогического вуза в становлении культуры здорового и безопасного образа жизни студента:

– смысловые (освоение, усвоение, присвоение будущим учителем социально значимых ценностей в специально организуемых ситуациях образовательного процесса вуза, самостоятельной деятельности и педагогической практике; нахождение и принятие личностных смыслов, значений формирования культуры безопасного образа жизни для профессиональной самореализации);

– интеграционные (синтез междисциплинарных знаний о культуре безопасного образа жизни, динамика гуманитарных перемен в образовании, их переориентация из плоскости «технократического знания» в плоскость культуры);

– преобразующие (приобретение и передача опыта культуры безопасного образа жизни учащимся в рамках сопряжения культурных смыслов с личностно значимыми для участников образовательных отношений; реализация профессионально-образовательных практик формирования культуры безопасного образа жизни на основе поведенческой этики, культуросообразного поведения, гармонизации взаимоотношений субъектов образования).

Рассмотрим более подробно ресурсы образовательной среды и заложенные в них возможности, обеспечивающие процесс формирования культуры здорового и безопасного образа жизни студентов.

Необходимо отметить, что образовательная среда педагогического вуза является структурным элементом иных образовательных сред муниципального, регионального, федерального уровней. Следовательно, нормативно-ориентационный ресурс образовательной среды педагогического вуза в

становлении культуры здорового и безопасного образа жизни студента взаимосвязан с целями, задачами, подходами и принципами функционирования системы отечественного образования в целом.

Нормативно-ориентационный ресурс обеспечивает актуализацию смысловых возможностей (освоения, усвоения, присвоения будущим учителем социально значимых ценностей в специально организуемых ситуациях образовательного процесса вуза, самостоятельной деятельности и педагогической практике; нахождения и принятия личностных смыслов, значений формирования культуры безопасного образа жизни для профессиональной самореализации).

В рамках нормативно-ориентационного ресурса и смысловых возможностей значимым выступает создание педагогических условий формирования культуры здорового и безопасного образа жизни студента: педагогическое сопровождение профессионально-образовательных практик формирования культуры здорового и безопасного образа жизни студента; актуализация у будущего учителя осознанного выбора профессионально-образовательной траектории формирования культуры безопасного образа жизни.

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») [4]. Востребовано развитие умений будущего учителя предупреждать и преодолевать негативные ситуации в образовании, определяемые несвоевременностью формирования культуры безопасного образа жизни учащихся на основе целесообразного педагогического сопровождения овладения знаниями, умениями и опытом нормативно-безопасного поведения. Учитель сегодня – наставник, тьютор, выстраивающий совместно с учащимися индивидуальные образовательные траектории [5] формирования культуры безопасного образа жизни.

Грамотное педагогическое сопровождение расширяет у будущего учителя индивидуальный опыт осуществления профессионально-образовательных практик безопасного образа жизни, формирует культурную и профессиональную идентичность, стимулирует к проектированию безопасной образовательной среды. Профессионально-образовательные практики формирования культуры безопасного образа жизни приобретают особую значимость в качестве ведущего средства исследуемого процесса. Будущий учитель, наблюдая психологически комфортную и социально безопасную педагогическую реальность, принимает ее для себя как норму поведения, реализуя соответствующие ей образы в учебной, квази-профессиональной, учебно-профессиональной деятельности.

Таким образом, реализация нормативно-ориентационного ресурса развивающего потенциала образовательной среды педагогического вуза способствует развитию у будущего учителя внутренней целевой установки на обеспечение формирования культуры безопасного образа жизни – своего и учащихся, формированию профессионально-личностных качеств, определяющих осознанность действий при возникновении опасной для жизни и здоровья ситуации, в том числе в профессиональной деятельности.

Содержательно-информационный ресурс образовательной среды педагогического вуза представлен основными профессиональными образовательными программами, рабочими программами дисциплин, практик, курсов по выбору, внеаудиторной деятельности, образовательными технологиями, информационным обеспечением, в комплексе нацеленными на овладение студентом культурой безопасного образа жизни.

Выделенный ресурс обеспечивает актуализацию интеграционных возможностей, осуществляемую в рамках выделенной дидактико-профессиональной сферы образовательной среды вуза, определяющей становление информационно-гносеологического компонента культуры здорового и безопасного образа жизни студента.

На современном этапе педагогического образования требуется усиление ориентированности профессиональной подготовки будущих учителей инновационного мира высокой динамики на личность безопасного типа поведения, способную превосходить собственные результаты действий, реализовывать модели нормативно-безопасного поведения и деятельности с учетом целостного освоения социогуманитарных, естественно-научных, общепрофессиональных и профессиональных дисциплин в педагогическом вузе.

Контент-анализ учебных планов и программ российских педагогических вузов убедительно демонстрирует сохранение социогуманитарной составляющей подготовки будущего учителя. ФГОС ВО устанавливает в числе обязательных для освоения комплекс дисциплин (философию, историю, иностранный язык, физическую культуру и безопасность жизнедеятельности). Изучение при этом естественно-научных дисциплин наряду с социогуманитарными курсами, в тесной взаимосвязи с дисциплинами профессионально-предметной подготовки, дисциплинами по выбору, факультативными и элективными курсами, выполняет системообразующую функцию для различных источников формирования культуры здорового и безопасного образа жизни студента; способствует формированию целостной гуманитарной картины мира, через которую студент вуза приобретает к образцам высокой нравственности, освоению разнообразных видов образовательно-профессиональных практик формирования исследуемого вида культуры для трансляции ее смыслов и ценностей учащимся.

Потенциальная многовариантность содержательно-информационного ресурса развивающего потенциала образовательной среды педагогического вуза (интегративные курсы, образовательные модули, рабочие программы и учебно-методические комплексы по учебным дисциплинам: «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Безопасность жизнедеятельности», «Здоровьесберегающие технологии», программы курса внеаудиторной деятельности для формирования культуры здорового и безопасного образа жизни студента) обеспечивает междисциплинарный и целостный характер процесса формирования культуры здорового и безопасного образа жизни студента.

Для реализации интеграционных возможностей развивающего потенциала образовательной среды педагогического вуза необходимо создание дидактических условий формирования культуры безопасного образа жизни: обогащение содержания педагогического образования мировоззренческими и предметно-конкретными знаниями о культуре безопасного образа жизни; оптимальное сочетание образовательных форм, методов, технологий в освоении будущим учителем культуры здорового и безопасного образа жизни.

Освоение знаний о школьной гигиене, здоровьесберегающих образовательных технологиях, сопряженных с методикой обучения и воспитания, реалиями педагогической действительности, позволяет студенту приобрести опыт реализации профессионально-образовательных практик формирования культуры безопасного образа жизни, способность к рациональному выбору методов и форм индивидуальной образовательной траектории в освоении исследуемой культуры с точки зрения педагогической целесообразности и эффективности, индивидуального и общественного блага. Это позволяет будущему учителю интегрировать знание о безопасном образе жизни в область своей персональной ответственности.

Таким образом, реализация содержательно-информационного ресурса потенциала образовательной среды педагогического вуза способствует: усвоению будущим учителем совокупности знаниевых конструктов в области личностной и общественной культуры безопасного образа жизни, предусмотренных учебными программами всех циклов учебных дисциплин основных образовательных профессиональных программ, ФГОС ВО; целостному осмыслению будущим учителем культуры безопасного образа жизни как значимого регулятора профессиональной деятельности и собственного саморазвития.

Коммуникативно-деятельностный ресурс образовательной среды отражает продуктивность педагогического взаимодействия в реализации профессионально-образовательных практик формирования культуры безопасного образа жизни участников образовательных отношений, обогащение опыта самоконтроля и саморегуляции в обеспечении культурологических основ безопасных условий жизнедеятельности, опыта прогнозирования, профилактики, минимизации, противодействия факторам педагогического риска.

Участие в разнообразных видах культуросообразной и здоровьесозидающей деятельности в рамках аудиторных и внеаудиторных занятий (с позиции педагогики сотрудничества, реализации коллективных творческих дел, проблемного, проектно-исследовательского, контекстного, диалогового обучения в сочетании с новыми возможностями сети Интернет, дистанционного обучения и компьютерных программ и т.д.) содействует формированию у будущего учителя активной жизненной позиции, уважительного и ответственного отношения к участникам образовательных отношений и результатам индивидуальных и совместных действий по становлению культуры безопасного образа жизни субъектов образования [1].

Выбор данного вида условий обусловлен тем, что становление культуры здорового и безопасного образа жизни студента как область солидарной ответственности сообщества педагогического вуза по претворению социально значимых ценностей предполагает:

- в плане обеспечения физической безопасности осуществлять превентивные меры для сохранения структурно-функциональной целостности организма, сохранения работоспособности как основы восприимчивости к образованию;

- для обеспечения психологической безопасности создавать благоприятный психологический климат в оптимизации педагогического взаимодействия;

- в достижении социальной безопасности осуществлять самообразование, в том числе в совместном проектировании безопасной образовательной среды педагогического вуза.

Следовательно, развивающий потенциал образовательной среды педагогического вуза не может быть актуализирован без создания специальных условий безопасного жизнеосуществления в социальном и пространственно-предметном окружении будущего учителя, вне солидарной ответственности субъектов педагогического вуза, без активизации культуросообразной и здоровьесозидающей деятельности, в рамках которых осуществляется процесс формирования культуры безопасного образа жизни.

Выводы. Подводя итоги проведенному теоретическому анализу исследовательской проблемы, отметим, что образовательная среда педагогического вуза рассматривается нами в совокупности сфер (нормативно-культуросообразной, дидактико-профессиональной, интеракционно-продуктивной), в рамках которых осуществляется процесс формирования культуры здорового и безопасного образа жизни студента.

В данном структурировании отражен развивающий потенциал образовательной среды педагогического вуза, представленный совокупностью ресурсов (нормативно-ориентационного, содержательно-информационного, коммуникативно-деятельностного) и возможностей (интеграционных, смысловых и преобразующих), которые имеются в наличии и которые в контексте определенных педагогически целесообразных действий могут быть мобилизованы профессорско-преподавательским коллективом для оптимального формирования культуры здорового и безопасного образа жизни студента.

Результатом проявления возможностей и ресурсов развивающего потенциала образовательной среды педагогического вуза выступают изменения профессионально-личностного качества будущего учителя – культуры безопасного образа жизни, сфер и элементов образовательной среды вуза.

Литература:

1. Акимова Л.А. Педагогическая концепция становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя: автореферат на соискание ученой степени докт. пед. наук (13.00.08) / Л.А. Акимова, Оренбург, 2020. – 26 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
3. Боженская И.С., Кокаева И.Ю. Комфортная образовательная среда как условие развития эмоционального здоровья младших школьников // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — Выпуск № 10. – 2015. – С. 51.
4. Кокаева И.Ю., Каргиева З.К. Формирование здоровьесберегающей образовательной среды – важная педагогическая задача и основа успешного обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-1. – С. 152-155.
5. Кокаева И.Ю. Значение поликультурной модели полилингвального образования в создании комфортной образовательной среды и психоэмоциональном оздоровлении младших школьников (на примере РСО-Алания) // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-8. – С. 70-75.

УДК 811.111

доктор педагогических наук, профессор Комарова Эмилия Павловна

Воронежский государственный технический университет (г. Воронеж);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры**иностранных языков Бакленева Светлана Александровна**

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная

академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)

ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье представлен ретроспективный анализ отечественных и зарубежных научных работ, посвященных проблеме формирования коммуникативных стратегий. Авторы анализируют проблему междисциплинарной интеграции в системе высшего образования РФ. В работе представлены научные основы внедрения интегрированной предметно-языковой подготовки в неязыковых вузах, ориентированной на формирование стратегической компетенции, основанные на исследованиях отечественных лингвистов, педагогов, психологов, методистов.

Ключевые слова: стратегическая компетенция, коммуникативные компетенции, интегрированная предметно-языковая подготовка, междисциплинарное взаимодействие, вуз.

Annotation. The article presents a retrospective analysis of domestic and foreign scientific papers on the problem of forming communicative strategies. The authors analyze the problem of interdisciplinary integration in the higher education system of the Russian Federation. The paper presents the scientific basis for the introduction of integrated subject-language training in non-linguistic universities, focused on the formation of strategic competence, based on the research of Russian linguists, teachers, psychologists, and methodologists.

Keywords: strategic competence, communicative competence, integrated subject-language training, interdisciplinary interaction, university.

Введение. Возрастающее число международных, кросс-культурных, социальных контактов предъявляет современному специалисту повышенные требования к его коммуникативным качествам, к умению грамотно обращаться с информационными потоками, к навыкам самообразования, что повышает его конкурентоспособность в решении профессионально значимых задач в стандартных и незнакомых коммуникативных ситуациях на родном и иностранном языках. Необходимость успешной самоактуализации специалиста в будущей профессиональной коммуникативной деятельности выводит в разряд первостепенных проблему формирования коммуникативной компетенции обучающихся вузов, что отражено Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения [3]. Многие отечественные и зарубежные исследователи актуализируют проблему освоения коммуникативных стратегий, описывая их как своего рода «маркер» коммуникативной состоятельности личности, подчеркивая неготовность большей части выпускников вузов к осуществлению эффективной иноязычной коммуникации [2, 3, 9]. Проведенное исследование в рамках педагогического эксперимента среди студентов старших курсов в ходе бесед и на основании проведенного анкетирования подтверждают существование общепедагогического контекста обозначенной проблемы, поскольку около 70 % опрошенных подтвердили наличие трудностей в публичных выступлениях и в общении как на родном, так и на иностранном языках. Столь высокий показатель несформированной коммуникативной компетенции свидетельствует о своевременности изучения обозначенной проблемы в педагогических реалиях современной высшей школы.

Изложение основного материала статьи. Со второй половины XX столетия L. Selinker, введя в лингвистику термин коммуникативные стратегии в работе «Interlanguage» («Интерязык») [12], определил на последующие годы вектор развития научной мысли с целью определения специфических способов преодоления возникающих трудностей при изучении иностранного языка с учетом индивидуальных особенностей обучающегося. В работах, посвященных проблеме развития коммуникативной стратегии C. Faerch и G. Kasper [11], M. Canale, M Swain [8] и др. были предложены ее определения, описаны характеристики и компоненты, одной из наиболее важных для целей успешной коммуникации и дальнейшей профессиональной самоактуализации выделена стратегическая компетенция [6, 11]. Несмотря на то, что теоретический материал по проблеме «стратегическая компетенция» не представляет единого мнения непосредственно по вопросу определения данного понятия, его обоснованность с точки зрения междисциплинарного феномена прослеживается во работах отечественных и зарубежных исследователей Е. Биалисток, Р. Оксфорд, Н.В. Чичериной и др. [6]. Увеличение доли межпредметного взаимодействия на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» повышает эффективность усвоения учебного материала, позволяя каждому обучающемуся оценить роль иноязычного образования в дальнейшей профессиональной деятельности, что эффективно реализуется в рамках интегрированной предметно-языковой подготовки [1, 2].

Целью статьи является обоснование необходимости формирования стратегической компетенции обучающихся вузов на основе интегрированной предметно-языковой подготовки, что способствует интенсификации образовательного процесса через междисциплинарное взаимодействие, одновременно повышая мотивацию к изучению профессиональных дисциплин и роли иностранного языка, предлагая различные варианты снятия коммуникативных барьеров.

В 60-е гг. предыдущего столетия американские психологи George A. Miller, Eugene Galanter, Karl H. Pribram описали стратегии, применяемые для разрешения широкого спектра задач. В 1972 году американский лингвист L. Selinker в работе «Interlanguage» («Интерязык») [12] ввел понятие «коммуникативные стратегии», под которыми понимал применяемые в ходе общения процессы, необходимые для компенсации недостающих лингвистических ресурсов. Со второй половины XX столетия ведется изучение «учебных стратегий» учащихся, определяющих индивидуально-специфические способы преодоления возникающих при изучении языка затруднения [11, 13, 6].

В широком смысле «стратегия» в современных словарях трактуется как [5, 10]:

- «действия общего плана для достижения желаемого результата» – гибкая программа деятельности;

- «алгоритм планирования действий» - жесткие предписания, последовательность правил преодоления затруднений.

С точки зрения коммуникативной лингвистики С. Faerch и G. Kasper предлагают рассматривать стратегии как последовательность запланированных действий по достижению целей, как «параллельные» или альтернативные программы преодоления препятствий, с которыми сталкивается в своей деятельности человек, действуя при этом сознательно или подсознательно [12]. Столь противоречивое толкование стратегий, с одной стороны, как определенных закономерностей, подчеркивает их алгоритмизированный аспект, с другой, - восприятие их с позиции потенциальной сознательности подчеркивает креативность и гибкость стратегического подхода. Именно эта характеристика была предложена основоположниками коммуникативного метода иноязычной подготовки M. Canale., M Swain стратегическому компоненту коммуникативной компетенции, к которому они отнесли совокупность «вербальных и невербальных коммуникативных стратегий, используемых в тех случаях, когда в коммуникации возникают определенные трудности или ей грозит разрыв» [8]. Dijk T.A. Van так же под стратегической компетенцией понимает «способность использовать невербальные и вербальные стратегии с целью компенсации пробелов в знании кода пользователем».

Однако более поздние исследования стратегической компетенции обучающихся описывают ее значительно шире, чем компенсаторное стратегическое средство восполнения пробелов в знаниях языка. В предложенной L. Vachman теоретической модели стратегическая компетенция, наряду с решением проблем рецептивного и репродуктивного порядка, способствует эффективному использованию лингвистических знаний [7]. Иными словами, стратегическая компетенция позволяет более успешно осуществлять коммуникативное взаимодействие с собеседником будь то на родном или иностранном языке, поскольку, по сути, является основой готовности разрешать различные проблемы, адекватно ситуации используя невербальные и вербальные средства.

В современной научной литературе предложены различные варианты классификаций стратегий. Для целей нашего исследования была выбрана классификация американских методистов L. Vachman и A. Palmer, опирающаяся на фактические условия смысловой обработки информации:

- учебная стратегия, влияющая на развитие лингвистической компетенции обучающегося при изучении иностранного языка; особенности «ввода», обработки, хранения, передачи и поиска информации;

- коммуникативная стратегия, позволяющая применять на практике полученные языковые знания; особенности «вывода» имеющейся информации.

Учебные стратегии позволяют студенту получать знания, в то время как коммуникативные – использовать знания в деятельности. Несмотря на то, что большинство исследователей стратегической компетенции едины во мнении, о роли учебной и коммуникативной стратегии для ее эффективного формирования, разграничить на практике их сложно. Р. Эллис утверждает, что коммуникативные и учебные стратегии взаимозаменяемы и взаимосвязаны, т.к. на практике обучающийся может компенсировать недостаток лингвистической компетенции, используя коммуникативные стратегии [9].

Стратегическая компетенция личности может включать в себя такие разряды стратегий как универсальные (метакогнитивные – умение планировать и оценивать свою деятельность; эмоциональные – саморегуляция, самоощущение; социальные – желание сотрудничать, получать информацию) и макростратегии (связаны с мотивацией, отражают особенности принятия решения о начале, продолжении деятельности или отказе от нее) [6].

Опираясь на теоретическое изучение проблемы стратегической компетенции, ее можно трактовать как способность разрабатывать планы, прогнозируя достижение максимально возможного эффекта осуществляемой деятельности с точки зрения деятеля, используя вербальные и невербальные средства, необходимые для достижения поставленных целей, преодолевая возникающие трудности. Очевидно, однако, что такая стратегическая компетенция должна быть неотъемлемой частью любой как предметной, так и профессиональной компетенции.

Иными словами, под стратегической компетенцией языковой личности можно понимать способность обучающегося самостоятельно разрабатывать план (долгосрочный или краткосрочный) использования имеющихся невербальных / вербальных средств, облегчающих преодоление возникающих коммуникативных барьеров, а также препятствующих изучению языка, активизируемая обучающимся каждый раз при возникновении необходимости поиска разрешения существующих или предполагаемых затруднений в процессе учебной или коммуникативной деятельности.

Опираясь на теоретические исследования Е. Биалисток, Р. Оксфорд, Н.В. Чичериной и др. по проблеме формирования стратегической компетенции обучающихся, можно сделать вывод об обоснованности трактовки понятия «стратегическая компетентность» как междисциплинарного феномена. В этой связи увеличение доли межпредметного взаимодействия [6] на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» повышает эффективность усвоения учебного материала, позволяя каждому обучающемуся оценить роль иноязычного образования в дальнейшей профессиональной деятельности.

На современном этапе применительно к образовательному процессу вуза профессиональная направленность обучения заключается не только в содержании учебных материалов, но и в профессиональной направленности деятельности (операции и приемы, формирующие профессиональные умения), т.е. иностранный язык в этом контексте является одновременно объектом усвоения и профессионально важной дисциплиной, обладающей средствами формирования профессиональных умений. Расширение профессиональной направленности обучения в вузе возможно при интеграции дисциплины «Иностранный язык» с профилирующими дисциплинами [1, 2].

Основной задачей профессионально-ориентированного обучения является активное внедрение междисциплинарных связей в систему образования высшей школы и в использовании иностранного языка как средства приобретения необходимых знаний для формирования профессионально значимых умений и навыков [2], а, значит, ключевых компетенций.

В новой парадигме усиливающего свои позиции интегрированного предметно-языкового обучения принципиально меняется роль дисциплины «Иностранный язык» в системе высшего образования. В сложившейся ситуации, некогда изолированная трактовка понятия «обучение иностранному языку» трансформируется в «интегрированное предметно-языковое обучение» – принципиально новый конструкт, призванный решить задачи современной системы высшего образования: параллельное изучение

иностранный язык и профессиональной дисциплины, способствующее более успешному обогащению обоих, а также одновременное использование родного и иностранного языков, позволяющее осознанно овладеть новыми лингвистическими и профессиональными знаниями и компетенциями [6, 11], в рамках нашего исследования – компетенцией стратегической.

В результате проведенного теоретического исследования были выделены компоненты стратегической компетенции обучающихся: мотивационно-ценностный (положительное эмоциональное отношение к процессу коммуникации; осознание ценности эффективной коммуникации для успешной дальнейшей профессиональной самореализации); когнитивный (знание о логике осуществления эффективной коммуникации; способность анализировать, систематизировать, структурировать, обобщать, принимать и передавать информацию); деятельностный (умение осуществлять процесс коммуникации в знакомых и незнакомых ситуациях; умение прогнозировать вероятные коммуникативные трудности и преодолевать их, опираясь на имеющийся положительный опыт); рефлексивно-оценочный (способность оценивать процесс коммуникации через рефлексию; умение корректировать процесс коммуникации в зависимости от обстоятельств), а также были описаны критерии стратегической компетенции обучающихся и показатели уровня ее сформированности (репродуктивный, продуктивный, компетентностный). Дальнейшее обоснование проведенного теоретического исследования легло в основу педагогического эксперимента на кафедре иностранных языков ВУНЦ ВВС «ВВА» им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж). Проведенное на начальном этапе эксперимента анкетирование, показало, что у 100% обучающихся отсутствует знание о том, что такое стратегическая компетенция, однако в ходе бесед на различные темы (семья, профессия, учеба) было выявлено, что обучающиеся с более низким знанием иностранного языка не пытаются переспросить в случае, если высказывание или вопрос были непонятны, не подбирают синонимов, чтобы объяснить незнакомое слово, чаще пользуются заученными фразами, в контексте беседы лишены смысла, не пытаются восстановить прерванную из-за непонимания беседу, в то время как более «сильные» обучающиеся активнее участвовали в беседе на знакомую тему, но в случае недопонимания смущались, прекращали беседу ввиду неспособности обратиться за разъяснениями, уточнениями, плохо планировали высказывание. Подавляющее большинство респондентов оказались неспособными правильно интерпретировать вопрос, занять в беседе предлагаемую собеседником позицию или же корректно склониться от темы, что свидетельствует об отсутствии навыков обращения к коммуникативным стратегиям.

Выводы. Проведенный ретроспективный анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы по проблеме формирования стратегической компетенции обучающихся подтвердил неоднозначность понимания «стратегической компетенции» в целом и области ее функционирования в частности. Однако, несмотря на различный подход к классификации стратегий среди исследователей, педагогическая практика подтверждает востребованность формирования стратегической компетенции на этапе получения высшего образования. В этой связи перспективным направлением является научное обоснование форм, методов и средств освоения стратегической компетенции, являющейся неотъемлемой характеристикой профессиональной успешности будущего специалиста в коммуникативной деятельности, на основе интегрированной предметно-языковой подготовки, выступающей ресурсом педагогической деятельности, ориентированной на более эффективное осуществление образовательного процесса.

Литература:

1. Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов / под ред. Л.П. Халяпиной. — СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. — 380 с.
2. Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов: [коллективная монография] / Н.И. Алмазова, Т.А. Баранова, Е.К. Вдовина, Н.Д. Гальскова, Т.С. Серова; М-во образования и науки Рос. Федерации, С.-Петербург. гос. политехн. ун-т им. Петра Великого. - Санкт-Петербург: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. - 380 с.
3. Министерство образования и науки РФ. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. URL: минобрнауки.рф (дата обращения 14.08.2020).
4. Развитие образования на 2018-2025 годы Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files> (дата обращения: 19.03.2020)
5. Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. – М., 1987. – 720 с.
6. Чичерина, Н.В. Самостоятельная работа: личностные стратегии / работа: личностные стратегии изучения иностранного языка. [http://www.pomorsu.ru/ScientificLife/Library/Sbornic 2/article 15.htm](http://www.pomorsu.ru/ScientificLife/Library/Sbornic%20article%2015.htm)
7. Bachman, L.F. Fundamental Considerations in Language Testing / L.F. Bachman. – Oxford, 1990. – 118 p.
8. Canale, M. Theoretical basis of communicative approaches to second communication / C. Faerch, G. Kasper // International Studies Bulletin. – 1989. – № 5. – P. 47-118.
9. Ellis, R. Understanding second language acquisition / R. Ellis. – Oxford: Oxford University Press, 1987. – 529 p.
10. Encyclopaedia Britannica. – USA: Chicago University. – Vol. 15, 1985. – 1030 p.
11. Faerch, C. Processes and strategies in foreign language learning and language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – № 1. – P. 27-31.
12. Selinker L. Interlanguage, IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10 (1-4), 1972. – P. 209-232. Doi: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Кот Тамара Алексеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

МОТИВАЦИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ И ЛИТЕРАТУРНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению ключевых аспектов мотивации читательской и литературно-творческой деятельности детей младшего школьного возраста. Описывается данный аспект с содержательной точки зрения. Выявляются ключевые закономерности, существующие в области читательской и литературно-творческой деятельности детей младшего школьного возраста, актуализируются отдельные ее аспекты.

Ключевые слова: мотивация читательской деятельности, начальная школа, дети младшего школьного возраста, литературно-творческая деятельность школьника, содержательный аспект деятельности школьника, современная педагогика начальной школы.

Annotation. The article is devoted to the consideration of the key aspects of the motivation of reading and literary and creative activity of children of primary school age. This aspect is described from the substantive point of view. The key regularities that exist in the field of reading and literary-creative activity of primary school children are revealed, and some of its aspects are actualized.

Keywords: motivation of reading activity, primary school, children of primary school age, literary and creative activity of a schoolchild, meaningful aspect of a student's activity, modern pedagogy of elementary school.

Введение. Российская образовательная система, особенно школьная, на сегодняшний день претерпевает значительные изменения и движется на пути к модернизации. Сегодня массово происходит качественное переосмысление жизненных и социальных ценностей, меняются общественные идеалы и ориентиры, формируются новые концепции взаимодействия и находятся новые способы коммуникации различных субъектов социокультурного пространства. Современные педагоги, социологи, психологи, философы и иные учёные с каждым днём обращаются к все более необычным, инновационным технологиям освоения окружающей действительности, модернизации образовательной деятельности, системы воспитания и воздействия на обучающегося. Особую роль здесь играет формирование и развитие мотивации читательской и литературно-творческой деятельности младших школьников, поскольку она составляет основу качественного и всецелого развития детей, стимулирования их к осуществлению познавательной и творческой активности.

Сегодня вообще особое внимание уделяется школьному образованию, поскольку оно лежит в основе всех остальных ступеней образования, а также предусматривает большие риски и проблемы, которые могут возникнуть у человека в случае полного или частичного отсутствия педагогического влияния. Ключевую роль в этой структуре играет процесс читательской и литературно-творческой деятельности, от качества развития которой зависит дальнейшее коммуникативное, творческое и личностное становление человека. Нам представляется необходимым рассмотреть все эти элементы по отдельности, а затем сравнить и сопоставить их в системе личностных и творческих ценностей детей младшего школьного возраста, что выражено в содержательном аспекте мотивации такой деятельности.

Изложение основного материала статьи. Как было сказано ранее, сегодня наблюдаются качественный переход от традиционной системы образования, в рамках которой обучающимся передавались ключевые знания и навыки взаимодействия с окружающей действительностью и учебными дисциплинами, но не обращалось внимание на развитие адаптивных, ситуативных, мобильных гибких элементов личностных структур человека. На сегодняшний день именно они являются определяющими, поскольку их развитие, становление самостоятельности и активности способны поставить специалиста на ранг выше иных на рынке труда. Дети же, обладающие такими навыками, способны быстрее социализироваться, обрести понимание собственной значимости, развиваться, способны эффективно применять полученные знания на практике даже в раннем школьном возрасте. В связи с этим справедливо говорить о том, что от качества воздействия педагогов и воспитателей на детей младшего школьного возраста зависит дальнейшее развитие всего общества и всех социокультурных структур, от которых зависит развитие социальных институтов [3; 9].

Читательская деятельность детей младшего школьного возраста является значительной частью всей читательской культуры человека. Ребёнка важно не просто научить читать и осмысливать прочитанное, но и выстраивать концепции понимания, осознания роли чтения, которую она играет в условиях быстро меняющегося социума.

Чтение – не просто источник какой-либо информации относительно того или иного явления, события, феномена. Оно позволяет систематизировать и дифференцировать группы объектов, осуществлять аналитико-рефлексивную деятельность, формировать спектр принципиально новых концептуальных знаний, способностей и умений. Кроме того, оно развивает мыслительный аппарат, стимулирует познавательную активность и задействует множество элементов мыслительной деятельности, что способствует лучшему усвоению информации, её обработке, воспроизведению и хранению в памяти.

Дети в младшем школьном возрасте нуждаются в мотивации читательской деятельности, поскольку в современном мире существует огромное количество материально-технических и компьютерных средств, способных заинтересовать детей без привлечения дополнительных технологий и элементов. Им достаточно включить мультфильм или видео, чтобы заинтересовать их, обратить внимание на какую-либо тему, при этом чтение остается на втором плане, ему уделяется не так много внимания, хотя оно, по сути, является определяющим весь мыслительный потенциал человека. В связи с этим детей младшего школьного возраста важно приобщать к читательской деятельности, способствовать её развитию, постоянно поддерживать и стимулировать, заинтересовывать детей всеми возможными способами, приобщать к читательскому миру и

объяснять принципы чтения, издания и написания книг [12]. Кроме того, оно стимулирует развитие творческой активности, поскольку является примером творческой деятельности различных деятелей культуры и искусства, что позволяет детям представить наглядный пример развития тех или иных способностей и творческих навыков.

Дети всегда ориентируются на примеры, существующие в социуме. Будь то родители, педагоги, воспитатели или научные деятели, младшие школьники ориентируются на достижение авторитетов, которые являются собой главный фактор мотивации. Именно чтение открывает перед ними широкие возможности ознакомления с достойными культуры, искусства и науки, формируют читательские притязания и создают новый спектр взаимодействия с окружающей действительностью.

Мотивация читательской деятельности младших школьников может производиться посредством исследования учебной литературы, хрестоматий, содержащих литературные тексты и отрывки из них, организации работы детей с текстом и литературными произведениями. Школьники должны уметь работать с литературным текстом, понимать его, анализировать, выражать собственную позицию относительно тех или иных действий литературных персонажей, развивать собственный абстрактно-эмоциональный аппарат, понимать сущность происходящих в литературе явлений, знать ключевых фигур литературного и научного мира, развивать собственные литературно-творческие способности [1].

Если ранее считалось, что читательская деятельность необходима детям для извлечения непосредственного фактического материала, то сегодня она позволяет развивать систему восприятия и отождествления ребёнка с явлением, описываемыми в конкретном литературном произведении, учит образному восприятию действительности и выявлению собственного места в ней.

Вся образовательная деятельность младших школьников ориентируется на развитие их личности, в соответствии с индивидуализацией образования, которая на сегодняшний день является ключевой тенденцией в образовательной сфере. Исходя из этого формируются новые образовательные программы и индивидуальные образовательные маршруты, в соответствии с которыми дети получают полноценное комплексное образование, а также участвуют в процессе построения образовательного пространства, учатся оптимизировать свою деятельность и сопоставлять её реальным ситуациям.

В этом случае читательская деятельность особенно активно влияет на личность младших школьников, поскольку задевает множество личностных элементов, необходимых для становления, самореализации и самоактуализации.

Иной спектр проблемных вопросов состоит в формировании мотивации к литературно-творческой деятельности младших школьников, которая в свою очередь заключается в составлении и воспроизведении литературных текстов, творческой их апробации и анализе. Такая деятельность позволяет развивать непосредственно творческие навыки и умения практического характера, ориентирует детей на развитие творческого начала, формирует у них спектр проблемных вопросов относительно освоения литературного наследия, взаимодействия с ним и выявления основных закономерностей, существующих в литературной среде [2].

Дети, занимающиеся литературным творчеством, зачастую гораздо более коммуникативные и социально развитые, способные к выражению собственных мыслей, описанию их, а следовательно, и к пониманию эмоций, мыслей, чувств субъектов социокультурных отношений, взаимодействию с людьми, к построению новых коммуникативных маршрутов. Все это развивается посредством написания детьми сочинения, изложения, проведения аудирования и иных видов деятельности, связанных с лингвистикой и языковедением.

Таким образом, вышеуказанные элементы составляют базу начального этапа литературного образования, который в свою очередь играет ключевую роль в общем процессе литературного и глобального развития обучающихся, поскольку именно в рамках начальной школы формируются первичные умения и навыки, обеспечивающие читательскую и литературно-творческую деятельность, ключевые мотивации и элементы заинтересованности, установки, умения, отвечающие природе искусства. Литературно развитые дети способны трактовать и взаимодействовать с произведениями литературы, а также с языком, речью, понимать их специфику и функциональность, применять различные языковые средства, расширять словарный запас и активно участвовать в процессе коммуникации и творческого взаимодействия.

Литературное образование детей младшего школьного возраста в обязательном порядке должно соответствовать ключевой возрастной доминанте – процессу освоения детьми речи, языка взаимодействия с искусством, окружающей действительностью и обществом. Это позволяет им развивать литературные и коммуникативные навыки, а также проявлять себя в творческом ключе [10].

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что на начальном этапе обучения педагогам необходимо выстраивать концепцию литературного образования в соответствии со статическим принципом, который ориентируется на привнесение в окружающий мир прекрасного, элементов искусства, а также освоение всеми членами общества основных позиции искусства и его ключевых элементов. Дети должны понимать, в чем заключается сущность и специфика эстетического воспитания, его особенности и влияние на окружающую действительность, принципы восприятия эстетического и искусства в целом.

Как отмечают многие исследователи, содержание литературного образования для детей младшего школьного возраста должно соответствовать ключевым видам социального опыта, а также представлять собой комплекс, состоящий из ключевых элементов, описанных ниже:

- системы читательских и литературно-творческих умений, составляющих базис читательской и творческой активности, направленной на самореализацию ребёнка в творческом ключе;
- читательского вкуса и круга чтения, ключевых литературоведческих и языковедческих знаний, необходимых ребёнку для формирования языковой базы, красноречия, развития коммуникативной системы;
- ключевых инструментов и приемов анализа текста и техники чтения, которые необходимы для осуществления аналитико-рефлексивной деятельности в отношении художественного текста, всего художественного произведения и его влияния на мировое искусство;
- эмоционально-оценочной деятельности, её отдельных элементов, что в свою очередь оказывает значительное влияние на понимание и отождествление ребёнком себя и своей творческой активности с уже сложившейся системой искусства и литературы.

Исходя из всего вышесказанного, мы можем заключить, что начальный этап литературного образования является базовым в общем процессе литературного развития ребёнка младшего школьного возраста,

поскольку в данный период развития литература становится первостепенным предметом изучения, литературное творчество активно внедряется в учебную программу, а также стимулирует и обеспечивает читательскую и литературно-творческую деятельность ребёнка. Это позволяет развивать отдельные творческие и литературно-ориентированные умения ребёнка по составлению и изложению текстов художественных произведений, работе с текстом и текстовыми источниками, воспроизведению текста по памяти и развитию мыслительных процессов.

На основе этого мы можем заключить, что начальные этапы литературного образования соответствуют ключевым видам социального опыта, как говорилось ранее, и включают в свой состав различные системообразующие элементы, которые необходимы ребёнку в коммуникативной и литературно-творческой деятельности. При этом все элементы содержания литературного образования находятся в непрерывной взаимосвязи и взаимодействии, а их сущность и структура определяются в первую очередь содержанием системообразующего элемента, системы читательских и литературно-творческих навыков, которые призваны обеспечивать освоение младшим школьникам творческого опыта.

Взаимодействия ребёнка с литературными произведениями всегда ведёт к мыслительной деятельности и проявлению познавательной активности, поскольку стимулирует интерес у него к развитию собственных литературных способностей, подражанию именитым авторам. Как было сказано ранее, дети ориентируются на авторитеты, стремятся им подражать и максимально соответствовать идеальным представлениям о тех или иных специалистах, деятелях искусства и культуры. Таким образом, у них формируется эстетическая картина восприятия мира, развивается художественный вкус.

Художественный вкус играет важнейшую роль в системе духовного становления человека, учит его видеть прекрасное вокруг, оценивать произведения искусства и взаимодействовать с ними на регулярной основе. Художественный вкус лежит в основе всестороннего личностного развития человека, его творческих способностей, а также взаимодействует с системами эстетического восприятия, творческой деятельности, наглядного освоения мира. Привитие такого вкуса в раннем, младшем школьном возрасте особенно актуально для современных детей, которые достаточно активно взаимодействуют с компьютерными технологиями, но при этом не развивают духовно-нравственную и ценностную стороны [8].

Педагогам необходимо пересмотреть концепцию осуществления литературного образования в младшей школе, а также определить ключевые составляющие читательской и литературно-творческой деятельности младшего школьного возраста, при этом сформировать новое литературное поле, способное всецело оказать влияние на детей, развить их творческие и отдельные личностные способности, а также вовлечь их в процесс создания статической ценности.

Выводы. Исходя из всего вышесказанного, следует отметить, что мотивация читательской и литературно-творческой деятельности младших школьников на сегодняшний день является одной из важнейших проблем современной педагогической науки, а также теории и практики воспитания, поскольку являет собой важный сущностный аспект взаимодействия ребёнка с окружающей действительностью посредством эстетических образов, созданных в литературных произведениях. Именно ему важно уделять особое педагогическое внимание, а также ориентироваться на развитие литературно-творческой деятельности детей младшего школьного возраста, вытеснение у них деструктивных проявлений поведения, детской агрессии и апатии. Важно вовлечь детей в процесс создания произведения, литературного освоения наследия великих авторов, сформировать мотивацию читательской деятельности и развить, организовать и качественно управлять пространством, благоприятно влияющим на развитие индивидуальных читательских и творческих способностей ребёнка.

В соответствии с текущей парадигмой развития современного начального образования педагогам и воспитателям необходимо обращать внимание на личностно-ориентированный подход, подразумевающий ориентацию на личность обучающегося, в соответствии с чем необходимо применять все возможные механизмы и инструменты по совершенствованию процесса его становления в личностном, творческом и социальном планах, при этом важно использовать методы эстетического воздействия, такие как мотивация читательской и литературно-творческой деятельности.

Литература:

1. Абакумова, И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе: монография / И.В. Абакумова. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. гос. ун-та, 2003. – 480 с.
2. Арнольд, И.В. Семантика: Стилистика: Интертекстуальность: сб. ст. / И.В. Арнольд; науч. ред. П.Е. Бухарин. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. – 444 с.
3. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 150 с.
4. Воюшина, М.П. Модернизация литературного образования и развитие младших школьников: монография / М.П. Воюшина. – СПб., 2007. – 320 с.
5. Ермолаева, М.Г. Современный урок: тенденции, возможности, анализ: учеб. метод. пос. / М.Г. Ермолаева. – СПб.: СПБАППО, 2007. – 120 с.
6. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 188 с.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность: Сознание: Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
8. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой деятельности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
9. Терентьева, Н.П. Нобелевская лекция И.А. Бродского в школьном курсе литературы // Иосиф Бродский в XXI веке: мат. междунар. научно-исслед. конф. / Н.П. Терентьева. – СПб.: Филолог. ф-т СПбГУ; МИРС, 2010. – С. 292-295.
10. Тихомирова, И.И. Творческий характер восприятия как условие обеспечения эффективности чтения / И.И. Тихомирова // Чтение детей и взрослых: качество чтения; ред. сост. Т.Г. Браже, Т.И. Полякова. – СПб.: СПБАППО, 2009. – С. 14-20.
11. Тюпа, В.И. Анализ художественного текста: учеб. пос. для студ. / В.И. Тюпа. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 336 с.
12. Асмолов, А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А.Г. Асмолов // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4.

УДК 378. 147

магистрант Кравченко Анастасия Сергеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

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

ассистент кафедры психологии Иванова Екатерина Юрьевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

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

ПРИМЕНЕНИЕ ИМИТАЦИОННО-ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье описываются процессы, происходящие в ходе применения имитационно-игровых методик и технологий в условиях дистанционного обучения посредством мультимедийных платформ в высшей школе. Рассмотрены возможности междисциплинарного применения данных образовательных технологий. Применение имитационно-игровых технологий в режиме дистанционного обучения позволяет решить ряд недостатков, возникающих в процессе традиционного обучения, таким образом повышает уровень познавательной активности обучающихся, содействует становлению самостоятельности в мышлении и деятельности.

Ключевые слова: игровой метод, учебная ситуация, дистанционное обучение, познавательно-дидактическая игра, активные методы обучения.

Annotation. The article describes the processes that occur during the application of simulation and game techniques and technologies in the context of distance learning through multimedia platforms in higher education. The possibilities of interdisciplinary application of these educational technologies are considered. The use of simulation and game technologies in the distance learning mode allows you to solve a number of shortcomings that arise in the process of traditional learning, thus increasing the level of cognitive activity of students, promotes the formation of independence in thinking and activity.

Keywords: game method, educational situation, distance learning, cognitive-didactic game, active learning methods.

Введение. В современных условиях дистанционного обучения для повышения уровня качества образования необходимым условием является заинтересованность и вовлеченность обучающихся в образовательный процесс. В связи с данным условием возникает потребность в применении более новых и современных образовательных технологий. Дистанционное обучение направлено на организацию самостоятельной учебной деятельности обучающихся. В процессе обучения студенты приобретают и применяют полученный опыт. Задача преподавателя заключается в поиске интересных и неординарных методов обучения.

Изложение основного материала статьи. В основе имитационно-игровых технологий лежит воспроизведение в условиях обучения процессов, которые происходят в реальной жизни. Построение моделей различных видов дает возможность сформировать профессиональный опыт в условиях профессиональной деятельности. Применение имитационно-игровых технологий подразумевает наличие ролей, что способствует общению обучающихся между собой и с преподавателем в процессе игры.

В.А. Сухомлинский писал: «Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [33].

Основоположником игровой технологии считается Ф. Шиллер – американский прагматик, психолог и педагог [37]. В нашей стране данную проблему рассматривали такие ученые как: Н.Я. Михайленко, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, В.К. Дьяченко [24; 20; 7; 12].

В психологии ситуация рассматривается как система внешних условий по отношению к субъекту, которые побуждают и опосредуют его активность.

Метод анализа конкретных ситуаций заключается в изучении, анализе и создании решений по ситуации, которая возникла вследствие определенных событий или может возникнуть в результате конкретных обстоятельств, в тот или иной момент времени. Анализ конкретной ситуации позволяет глубоко и более детально исследовать реальную или искусственно созданную обстановку, с целью выявления ее характерных свойств. Данный метод развивает аналитическое мышление обучающихся, системный подход приводит к оптимальному решению проблемы, выделению правильных и ошибочных действий. В процессе обучения студенты приобретают навык устанавливать профессиональные контакты, принимать коллективное мнение и устранять возникшие конфликтные ситуации.

Различают четыре вида учебных ситуаций:

1. Ситуация-проблема – требуется найти причины возникновения ситуации и решение проблемы;
2. Ситуация-оценка – необходимо оценить принятые решения;
3. Ситуация-иллюстрация – обучающиеся получают примеры по темам читаемого курса на основании решенных проблем;
4. Ситуация-упражнение – следует самостоятельно решить нетрудные задачи, используя учебные ситуации [14].

Применение учебных ситуаций в проведении практических занятий отлично отвечают идеям контекстного подхода, так как в большинстве случаев содержат реальные жизненные ситуации, которые имели место быть или привели к ошибочным решениям. Задача студента заключается в нахождении ошибок и их анализе.

Такой метод более реалистичен, чем набор отдельных вопросов по читаемому курсу, которые не имеют связи с реальностью. Ситуационное обучение ориентировано на то, чтобы знания и умения давались не как предмет, а как средство решения задач деятельности.

Выбор учебной ситуации очень трудная задача для преподавателя и должна отвечать некоторым требованиям:

1. Сценарий ситуации должен быть реалистичен или взят «из жизни».
2. В учебной ситуации не должно содержаться более 5-7 элементов, которые студент должен выделить и проанализировать.
3. Учебная ситуация не должна быть примитивной и должна включать 2-3 связующие темы. Особенно важно, чтобы студенты при анализе ситуации применяли основные идеи читаемого предмета.

Анализ учебной ситуации можно изобразить с помощью следующей схемы:



Рисунок 1. Схема анализа учебной ситуации

Работа студента должна строиться таким образом, без вмешательства преподавателя. Преподавателю необходимо ознакомить студентов с алгоритмом решения ситуации и подготовить полный набор ориентировочных основ действий.

Разыгрывание ролей – это игровой метод, который позволяет анализировать конкретные ситуации, направлен на развитие поведенческих умений как профессионального, так и социального характера. Предполагает использование определенных элементов театрализации, так как анализ и принятие решений по определенной ситуации представлено в лицах.

Разыгрывание ролей – более простой метод обучения по характеру имитируемой ситуации, количеству действующих лиц, контролю ситуации и поведению участников со стороны преподавателя.

Учебная дидактическая игра с позиции игровой деятельности – это познание и реальное освоение обучаемыми социальной и предметной деятельности в процессе решения игровой проблемы путем игровой имитации, воссоздания в ролях основных видов поведения, но по определенным, заложенным в условиях игры правилам, и на модели профессиональной деятельности в условных ситуациях.

Обучающие игры предполагают, что участники выполняют определенные социальные роли в соответствии с поставленными целями. Благодаря таким играм, обучающие эмоционально вовлечены в ситуацию, применяют принципы состязательности и коллективизма, участвуют в поиске лучших решений, овладевают новыми методиками непосредственно в процессе игры. Обучающие игры позволяют развивать импровизационные возможности и умения реагировать на изменяющиеся обстоятельства.

Организационно-деятельностные игры предусматривают организацию коллективной деятельности на основе содержания обучения в виде системы проблемных ситуаций и взаимодействии всех участников в процессе их анализа.

Для ролевых игр характерно наличие задачи или проблемы и распределение ролей между участниками решения ее проблемы.

Познавательные-дидактические игры характеризуются включением изучаемого в необычный игровой контекст.

Подготовка игры является сложной процедурой и зависит от ряда факторов. С целью облегчения процесса конструирования модели целесообразней использовать модульный принцип, состоящий из последующих блоков и операций. Каждый блок должен содержать цели, задачи и результаты.

Преподавателю необходимо анализировать игру с различных позиций, для возможности контроля ситуации. Прогнозирование позволяет представить проблемную ситуацию, провести многоуровневый анализ хода и результатов действий обучающихся; выявить вероятные ошибки; определить методы, направленные на стабилизацию психологического климата; выявить тенденцию развития игры.

Для подготовки игры можно выделить следующие операции:

1. Выбор тематики и диагностики исходной ситуации.
2. Формирование целей и задач.
3. Определение структуры.
4. Диагностика игровых качеств.
5. Диагностика объективных обстоятельств.

При конструировании важно реализовать принципы игры:



Рисунок 2. Схема принципов познавательно-дидактической игры

При применении имитационно-игровых технологий следует соблюдать следующие методические рекомендации:

- игра должна стать логическим продолжением или завершением изученной темы, либо практическим дополнением к читаемому курсу;
- максимальное приближение к реальным условиям;
- создание условий поиска;
- четкие цели, задачи и правила;
- выявление возможных вариантов решения проблемы.

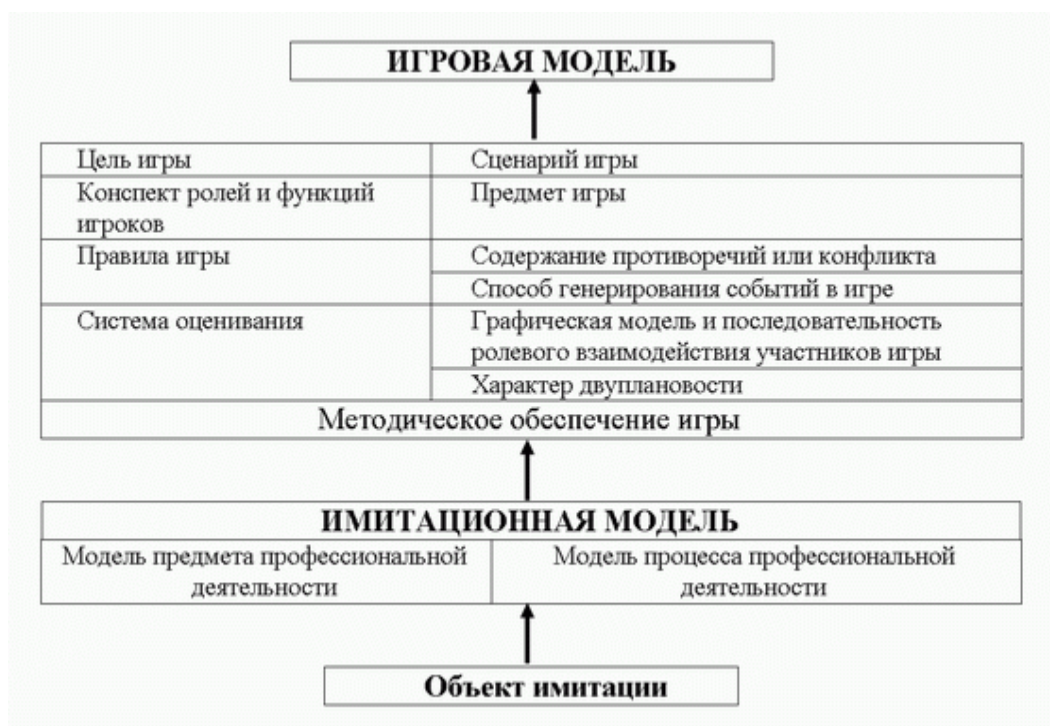


Рисунок 3. Имитационно-игровая модель

Имитационно-игровые технологии позволяют решить недостатки традиционного обучения, при котором воспитание и обучение ограничивается набором «инструментов» – знаний, умений и навыков и обеспечиваются конспектами лекций и семинарских занятий.

Выводы. Суть новой педагогики заключается в пробуждении познавательной активности обучающихся, содействии становления самостоятельности в мышлении и деятельности. Студенту необходимо подходить к обучению, как к творческому процессу и самостоятельно овладевать знаниями. Таким образом, образовательные технологии должны быть направлены на активизацию самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

Активные методы обучения формируют профессиональные качества специалистов позволяют осваивать профессиональные навыки в условиях максимально приближенных к реальным. Анализ допустимых ошибок снижает вероятность повторения в реальной действительности, а также сокращает период адаптации к выполнению профессиональной деятельности.

Литература:

1. Азаров, Ю.П. Игра и труд. – М.: Знание, 1973. – 93 с.
2. Азаров, Ю.П. Искусство воспитывать. – М.: Просвещение, 1979. – 255 с.
3. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой. – М.: Просвещение, 1987. – 143 с.
4. Баев, П.М. Играем на уроках русского языка. – М.: Рус. яз., 1989. – 86 с.
5. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. – М.: Рус. яз., 1992. – 399 с.
6. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения – М.: Издательство ИРПО МО РФ, 1995. – 336 с.
7. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка. – М.: ЭСКМО, 2004. – 512 с.
8. Газман, О.С. В школу – с игрой. – М.: Рус. яз., 1992. – 399 с.
9. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: 1985. – 45 с.
10. Добринская, Е.И. Свободное время и развитие личности. – Л.: Знание, 1983. – 32 с.
11. Дьяченко, В.И. Сотрудничество в обучении – М.: Просвещение, 1991. – 191 с.
12. Дьяченко, В.К. Общие формы организации процесса обучения: актуальные проблемы теории и практики обучения. – Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1984. – 185 с.
13. Журавлев, А.П. Языковые игры на компьютере. – М.: Просвещение, 1988. – 142 с.
14. Занько, С.Ф. Игра и учеба. – М.: Просвещение, 1992. – 142 с.
15. Коваленко, В.Г. Дидактические игры на уроках математики. – М.: Просвещение, 1990. – 94 с.
16. Коджаспирова, Г.М. Педагогика. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
17. Кукушин, В.С. Теория и методика обучения: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 474 с.
18. Кульневич, С. Нетрадиционные уроки в начальной школе учитель. – Воронеж: 2004 – 245 с.
19. Кэрролл, Л. Логическая игра. – М.: Наука, 1991. – 192 с.
20. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры. – М.: АНО ПЭБ, 2008. – 389 с.
21. Майоров, С.А. Введение в микроЭВМ. – Л.: Машиностроение, Ленингр. отд-ние, 1988. – 304 с.
22. Макаренко, А.С. Некоторые выводы из педагогического опыта. – М.: Просвещение, 1958. – 16 с.
23. Минкин, Е.М. От игры к знаниям. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.
24. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя. – М.: Линка-Пресс, 2015. – 91 с.
25. Никитин, Б.П. Ступеньки творчества, или развивающие игры. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
26. Орлов, А.А. Введение в педагогическую деятельность: учеб.-метод. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 281 с.
27. Пидкасистый, П.И. Технология игры в обучении и развитии. – М.: РПА, 1996. – 269 с.
28. Полат, Е.С. Обучение в сотрудничестве. Иностранный язык в школе. – М.: Юрайт, 2003. – 270 с.
29. Самоукина, Н.В. Организационно-обучающие игры в образовании. – М.: Народное образование, 1996. – 111 с.
30. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
31. Спиваковский, А.С. Игра – это серьезно. – М.: Педагогика, 1981. – 141 с.
32. Стронин, М.Ф. Обучающие игры на уроках английского языка. – М.: Просвещение, 1981. – 111 с.
33. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.
34. Тальзина, Н.Ф. Общий анализ учебного процесса. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 414 с.
35. Федеральный государственный образовательный стандарт // <http://минобрнауки.рф>, 2009 г.
36. Хейзинга, И.В тени завтрашнего дня. – М.: АСТ, 1992. – 539 с.
37. Шиллер, Ф. Письма об эстетическом воспитании человека. – М.: РИПОЛ, 2018. – 240 с.
38. Шмаков, С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М.: Новая школа, 1994. – 238 с.
39. Шмаков, С.А. Культура – досуг – ребенок. – М.: Новая школа, 1994. – 160 с.
40. Эльконин, Д.Б. Психология игры. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 358 с.
41. Яновская, М.Г. Творческая игра в воспитании младшего школьника. – М.: Просвещение, 1974. – 128 с.

Pedagogy

UDC 372.881.111.1

candidate of pedagogical Sciences, assistant Professor Liashenko Maria Sergeevna

Nizhny Novgorod state pedagogical university under the name of Kozma Minin (Nizhny Novgorod)

DEPLOYMENT OF WIKI AND SOCIAL NETWORKING SITES IN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITY

Аннотация. В эпоху цифровизации все участники образовательного процесса сталкиваются с проблемами использования разнообразных технологий и учебных платформ для решения учебных задач. Данное исследование посвящено описанию опыта применения вики сайтов и социальных сетей для улучшения академических навыков в изучении английского языка в вузе. Авторам рассматриваются основные глобальные тренды современного образования, характеризующегося переходом к интерактивным формам организации образовательной среды. Особое внимание уделяется путям решения многообразия задач и преодоления сложностей на начальном этапе использования технологий Web 2.0 в образовательной среде. Данная статья описывает возможности применения вики сайта для организации проектных работ и сайта социальных сетей для улучшения навыков академического письма в подготовке к международным экзаменам по английскому языку. В заключении автор отмечает важность создания определенных условий для эффективного применения технологий в учебном процессе с целью максимального раскрытия их образовательного потенциала.

Ключевые слова: ИКТ, Веб 2.0, сайты социальных сетей, вики сайты, изучение английского.

Annotation. In the era of digitization teachers and learners are faced with the challenges that technology enhanced learning brings. The paper dwells on the paradigm shift and the current trends in the educational

environment impacted by the proliferation of Web 2.0 technologies which provide resources and tools that make learning process social, interactive, and collaborative. The paper pays special attention to the challenges that educators are likely to face on the way of effective deployment of ICT in teaching practices. The paper provides the readers with the information about the teaching practices which involve the deployment of social media into teaching English at university. The author describes two case studies showing how educational potential of wikis and social networking sites can be utilized in English teaching. In conclusion the author mentions the importance of creating certain conditions for effective deployment of Web 2.0 technologies to maximize their educational potential.

Keywords: ICT, Web2.0, social networking sites, wiki sites, English learning.

Introduction. The large-scale deployment of information communication technologies (ICT) in all spheres of educational system resulted in the paradigm shift that occurred in the educational practice (Harasim 2000). These profound changes have impacted the formats in which teachers and students communicate and deal with teaching and learning resources. Instructivism, that is known as a teacher centered approach, was followed by more student-oriented learning theories and more teacher-student collaboration. Constructivism was facilitated due to Web 2.0 tools. The leading principles of this learning format are more learner-centered approaches where teachers and learners interact to co construct the knowledge, with teachers being as facilitators and learners as active producers of their knowledge. Web 2.0 technologies enhanced social networking and collaborative practices (Churchill 2007). The arrival of Web 3.0 tools, based on semantic technologies, shifted education towards learners even more: there arose the need to design and explore the way how personalized learning environments could enhance learning and teacher-student collaboration (Pileggi et al. 2012). This type of user-generated education (Gerstein 2014) can be characterized by the following trends. The role of teachers and students have changed due to larger scale of differentiation and personalization of education. ICT have led to the digitization of the whole educational process. On the other hand, they improved the access to a wide range of educational resources. The assessment system has changed too: from summative to formative assessment for students and by students.

The introduction of COVID-19 restrictions has made teaching community switch to online and distant teaching and learning enhanced via Web 2.0/ Web 3.0 tools. This change has caused many challenges as well as opportunities how ICT can be deployed to create virtual learning environments. Education 2.0 /3.0 creates a variety of learning scenarios due to the principles which underpin this model (Keats and Schmidt 2007):

- learner centered approaches which provide opportunities to create knowledge artifacts and share them with learning community (tools, stories, websites etc.).
- Social networks and wiki technologies play an important role in co construction and dissemination of knowledge.
- Institutional mechanisms and educational strategies adapt to changing conditions and consider different stakeholders.
- The focus on blurring the borders between different layers of educational system (teacher- learners/ institutions/ disciplines).

Due to these profound changes in the way how information is processed and disseminated, language education is also going through a paradigm shift: the development beyond the communicative approach to more complex and dynamic action and student -oriented approaches.

1. Deployment of ICT in teaching and learning: challenges to face.

1.1. The dilemmas to address before ICT deployment.

The deployment of ICT in education requires answering a variety of questions to make technology enhanced learning as effective as possible. In real everyday teaching and learning practices both teachers and learners are faced with different challenges both of technical and psychological nature when combining traditional approaches with web-technologies. They must answer the questions what to use? how? when and why? That is why the questions about the choices that teachers and learners must make, practical examples of the development and implementation of new innovative e-products, new psychological approaches how to build the atmosphere of collaborative learning could be of great interest for all participants of the educational process (Lyashenko and Malinina 2015).

Firstly, the question about the teachers themselves because educators are expected to be ready and aware of the affordances that ICT could offer in terms of educational opportunities for learners. Secondly, the question about the target audience to address should not be underestimated. There are a lot of factors to consider when choosing a technology to teach learners: to start with psycho-physiological characteristics of learners including their age and cognitive development. These characteristics can impact the choice of the learning platform. For example, in some countries it is prohibited for younger learners to sign in social networks (FB or Google account).

It is important to pay attention to the fact that cognition is “socially embedded” (Gibbons et al 2000) so socio-cultural or religious contexts should be considered too. For example, in several countries there is a complete ban on social media and restrictions on FB or other social networking sites (SNS). The other problem relates to language skills of learners. Many ICT technologies have interfaces created in English and this fact could lead to language barriers too if the language proficiency of learners is low. The other most important issue to consider is an affective domain of learning which is focused on motivational aspects such as attitudes, perceptions, and opinions (Miller 2005). This aspect is directly connected with technology acceptance whether the suggested technology is easy and useful for studies from learners’ perspectives.

1.2. TAM as a theoretical framework for ICT initial deployment.

The theoretical framework Technology Acceptance Model (TAM) could be applied to explore the ways how learners initially perceive the deployment of ICT because it “focuses more on the importance of a technology as a tool” (Davis 1989:7). The model describes mainly the constructs of perceived ease of use (PEU) and perceived usefulness (PU). “Perceived usefulness... is defined as the prospective user’s subjective probability that using a specific application system will increase his or her job performance within an organizational context. Perceived ease of use... refers to the degree to which the prospective user expects the target system to be free of effort” (Davis 1989:7). The main constructs of the model are the following: external variables, perceived usefulness, perceived ease of use, attitude towards using, intention to use. All these factors can characterize the actual use of the system (Davis, Bagozzi & Warshaw 1989). Educators can use TAM to initially explore students’ perceptions about the ease and usefulness of the technology they are going to deploy.

1.3 ICT for teaching English at university: professional context and background.

Various information communication technologies are used in the educational process in Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Russia). There could be mentioned videoconferences, webinars, presentations, blogs, forums, interactive dictionaries, visual thesaurus, concordance systems, websites, Moodle system etc.). Working with 1, 2, 3-year students of the faculty of Design, Fine arts and Media technologies and teaching the English language as the second one, the author of the paper makes use of the variety of ICT to reach the educational goals and motivate students to improve their language skills.

Moodle as a leaning management system is widely used in teaching practices at the university. It enables to use a variety of e-forms from texts with hyperlinks, interactive glossaries, online tests, presentations, projects. It is aimed at increasing the intergenerational cooperation between T-S and social cohesion in the university structure as it can be easily adjusted to different age groups. Teachers can create a variety of products from virtual libraries and language laboratories to simple testing in the system (Lyashenko and Frolova 2013). Despite certain advantages, the system does not provide a variety of opportunities for peer and teacher-student collaboration and is used by the teachers at Minin university mainly as a teacher-centered platform to conduct tests, upload lectures and tasks for summative assessment (Lyashenko Mineeva 2019).

In addition to Moodle other Web 2.0 tools are deployed into teaching English at the faculty. For example, Quizlet which enables learning words in a new, more interesting, exciting and, as a result, effective way. It is well-known that it is impossible to master a foreign language without constant exercising and drilling. And Quizlet is of great help here, as it allows in a playful manner to practise words and word combinations. Interactive flashcards (language to go: prepositions flashcards | Quizlet are very effective for vocabulary practice. Using the technology students can improve spelling and pronunciation. Depending on the objectives and available time the teacher can use ready-made cards, as now there are more than 9 million sets of topics to choose from. Another way is to tailor cards to suit the requirements of educational programs or create own sets paying attention to the needs of a particular group of students, their level of knowledge and experience. It goes without saying that cards specially tailored for a certain group always give better results, as while making them teachers consider characteristics of students, their preferences and needs. So, with the help of Quizlet.com it is rather easy and very convenient to approach individually to each group and even to a particular student (Lyashenko 2016).

Social media tools such as wiki sites and social networking sites are also embedded into language teaching to create more learner-centered contexts. Google wiki sites can also be used to solve a variety of teaching problems and tasks. They are created to support a particular discipline. Such a technology provides the teacher and students with the opportunity to download and upload the information, to get an easy access to the materials, to do projects. The sites could be a virtual platform for collaboration within the university structure.

Social networking sites can become an effective platform for teacher-student academic collaboration too. Social media have become a pedagogical tool within emerging online environments (George and Dellasega 2011). The term social media is used to denote any form of on-line technology or practices through which users create communities to convey information, ideas, independent learning, entertainment, and personal messages and thus facilitate communication and interaction between individuals and groups (Passey 2010). Social media for teacher-student collaboration can be classified into the following categories (Kaplan, A.M., Haenlein): 1) blogs and microblogs (Twitter); 2) content communities (YouTube, Quizlet.com); 3) social networking sites (Facebook); 4) collaborative projects (wiki sites). Despite the ubiquity, social media are being underutilized in the educational context.

2. Deployment of wiki and social networking sites (SNS) into educational process at university: educational potential for English teaching.

Social media are considered nowadays to be an integral part of educational environments (Lepi 2012). Not only empirical studies but documents and reports point to the wide-spread deployment of social media for professional and educational purposes in universities (Seaman and Tinti-Kane 2013). The importance of social contexts in which learners develop language literacy is underlined in the studies by Vygotsky (Vygotsky 1962). Recent studies report controversial views on the advantages and disadvantages of using SNS in classroom environments (George and Dellasega 2011). Despite certain controversy, many researchers admit the importance of incorporating this phenomenon into teaching in higher education (Liu 2010).

2.1. Social networking sites (SMS) for academic writing in exam training.

In academic year 2018-2019 a SNS was designed and launched by the author to enhance 2-year students' academic writing in exam training for IELTS. The site "IELTS writing Activator" was deployed on the platform of Vkontakte, a Russian social networking site (https://vk.com/club162184854?from=quick_search). The main objective was to provide students with academic writing training, to be more exact to improve essay writing and graph descriptions. The participation was voluntary but constant during the semester (September- November 2018). There were three formats of participation after uploading their papers into the site: teacher's feedback, peer-review, using an external site <https://writeandimprove.com/>

TAM was used afterwards to research students' attitude to using SNS as a virtual leaning environment to enhance academic writing. As the result of the deployment 49 papers were written by the students per 1 semester and reviewed (30 by the teacher and 19 by the students). The research findings showed the factors that can enhance SNS deployment (external variables: psychological, ethical, technological etc.) (Liashenko 2019).

Table 1

Variables in SNS deployment (according to TAM)

External variables			
Psychological factor	Language factor	Technical factor	Methodical factor
<ul style="list-style-type: none"> • communication with teachers • motivation • self-control 	<ul style="list-style-type: none"> • grammar • listening • vocabulary • spelling 	<ul style="list-style-type: none"> • teacher's expertise • distractors • types of the platform and its limitation 	<ul style="list-style-type: none"> • materials • teacher's role

The educational potential of SNS as an educational tool can be improved if the students' perceptions are considered to explore its acceptance among students and find out the variables that can influence students' affective domain.

2.2. Wiki sites deployment for teacher- students collaboration.

Wiki-technologies have been actively used by teachers to achieve the aim of collaboration and active equal participation in English learning activities (Li 2012). Wiki sites are proposed as an effective scaffolding platform to support L2 teaching and learning (Lin and Yang 2011). Scaffolding is a form of learner support provided in a variety of ways, assigning several roles and responsibilities for students and other participants in the educational environment (McLoughlin 2002).

Since 2015 wiki sites have been deployed by the author for the variety of teaching reasons and learning formats: individual projects- pair activity- group activity- several groups. For example, this year wiki site was used for collaborative projects in teaching 2-year students of Faculty of Design, Fine arts, and Media technologies at Minin university. The students took part in a variety of project works: Glossary, Art gallery, Unusual styles, My favorite art supply. These activities implied either group or individual projects devoted to studying professional English for designers. The projects can be found using the link <https://sites.google.com/view/art-and-design-mininuniver/home>

There are plenty advantages for wiki deployment: experience and ease of use; utility (access to the resources and transparency of artifacts); updating, editing and fast feedback; an interactive and innovative approach to teacher-student collaboration. The platform is very flexible in terms of user generated content and offers a variety of tools for generating and editing the content and artifacts.

Conclusion. To maximize educational potential of Web 2.0 technologies such as SNS or wikis certain conditions must be created. The overall educational system should be digitized, and it means an easy access to the Internet, availability of other computer facilities, proper deployment of digital tools into the educational system at all levels from preschool to higher school. The educators must have enough digital skills to design, deploy and do assessment in virtual learning communities. This new format of teaching and learning requires not only the knowledge of technology but also a better understanding and awareness how to combine tools with curriculum and what pedagogical approaches to apply to build collaborative environments with students in synchronous and asynchronous learning formats. To deploy social media into teaching educators should take into consideration the barriers and challenges that are likely to emerge on the way to technology-enhanced learning. Given the awareness about possible problem areas, social networking sites and wikis are sure to enhance learning process and academic performance of students in general.

References:

1. Churchill D. Web 2.0 and possibilities for educational applications // *Educational Technology*. – 2007. – C. 24-29.
2. Davis F.D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology // *MIS quarterly*. – 1989. – C. 319-340.
3. Davis F.D., Bagozzi R.P., Warshaw P.R. User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models // *Management science*. – 1989. – T. 35. – №. 8. – C. 982-1003.
4. George D.R., Dellasega C. Use of social media in graduate-level medical humanities education: Two pilot studies from Penn State College of Medicine // *Medical teacher*. – 2011. – T. 33. – №. 8. – C. e429-e434.
5. Gerstein J. Moving from education 1.0 through education 2.0 towards education 3.0. – 2014.
6. Gibbons P. et al. Cognitive development in ICT contexts // *Communications and Networking in Education*. – Springer, Boston, MA, 2000. – C. 221-230.
7. Harasim L. Shift happens: Online education as a new paradigm in learning // *The Internet and higher education*. – 2000. – T. 3. – №. 1-2. – C. 41-61.
8. Kaplan A.M., Haenlein M. Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media // *Business horizons*. – 2010. – T. 53. – №. 1. – C. 59-68.
9. Keats D., Schmidt J.P. The genesis and emergence of Education 3.0 in higher education and its potential for Africa // *First Monday*. – 2007. – T. 12. – №. 3. – C. 3-5.
10. Lepi K. Ways teachers can integrate social media into education // *Edudemic: Connecting education & technology*. – 25.
11. Li M. Use of wikis in second/foreign language classes: A literature review. – 2012.
12. Limited Liability Company “Engineering Centre The Best Available Technologies”, Liashenko M.S. Design students’ perceptions of a wiki enhanced English learning at university // *SHS Web of Conferences*. – EDP Sciences, 2020. – T. 87. – C. 00054.
13. Lin W.C., Yang S.C. Exploring students' perceptions of integrating Wiki technology and peer feedback into English writing courses // *English Teaching: Practice and Critique*. – 2011. – T. 10. – №. 2. – C. 88-103.
14. Liu Y. Social media tools as a learning resource // *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*. – 2010. – T. 3. – №. 1. – C. 8.
15. Lyashenko M.S. Implementation of web-based technologies into teaching and learning practices in the university // *International Journal of Information and Education Technology*. – 2016. – T. 6. – №. 3. – C. 243.
16. Lyashenko M.S., Malinina I.A. The Use of Learning Management System projects for teaching a foreign language in the university // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – T. 182. – C. 81-88.
17. Lyashenko M.S., Mineeva O.A. Methodological approaches to pedagogical culture understanding in pedagogical research // *Perspektivy Nauki i Obrazovania*. – 2018. – T. 5. – №. 35. – C. 10-17.
18. Lyashenko M.S., Frolova N.H. Learning management system as an effective means of e-learning // *World Applied Sciences Journal*. – 2013. – T. 27. – №. 13. – C. 100.
19. McLoughlin C. Learner support in distance and networked learning environments: Ten dimensions for successful design // *Distance Education*. – 2002. – T. 23. – №. 2. – C. 149-162.
20. Miller M. Teaching and learning in affective domain // *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Retrieved March. – 2005. – T. 6. – C. 2008.
21. Pileggi S.F., Fernandez-Llatas C., Traver V. When the social meets the semantic: Social semantic web or web 2.5. – 2012.
22. Passey D. Mobile learning in school contexts: can teachers alone make it happen? // *IEEE Transactions on Learning Technologies*. – 2009. – T. 3. – №. 1. – C. 68-81.
23. Seaman J., Tinti-Kane H. *Social media for teaching and learning*. – London: Pearson Learning Systems, 2013.
24. Vygotsky L. *Thought and language*. – 1962.

УДК 371

кандидат педагогических наук Мазанюк Елена Федоровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ДЕТСКОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье освещаются ключевые аспекты детского экспериментирования в дошкольном возрасте, а также выявляются связи, существующие в системе экспериментирования и развития исследовательской активности детей дошкольного возраста. Определяются ключевые проблемы, существующие в данной области, выделяются специфические черты детского экспериментирования и взаимодействия с исследовательской средой.

Ключевые слова: дошкольное образование, детский сад, воспитание дошкольника, обучение дошкольника, педагогика дошкольного образования, экспериментирование, исследовательская деятельность детей, исследовательская активность.

Annotation. The article highlights the key aspects of children's experimentation in preschool age, as well as identifies the connections that exist in the system of experimentation and the development of research activity in preschool children. The key problems existing in this area are determined, the specific features of children's experimentation and interaction with the research environment are highlighted.

Keywords: preschool education, kindergarten, upbringing of a preschooler, teaching a preschooler, pedagogy of preschool education, experimentation, research activity of children, research activity.

Введение. Дети – величайшие исследователи, которые постоянно нуждаются в познании окружающего мира и стабильном развитии. С самого раннего возраста человек стремится познать окружающую действительность различными путями, что он осуществляет посредством различных методов, таких как экспериментирование. Однако проведение эксперимента – сложный процесс, требующий внимания не только со стороны ребёнка, но и со стороны взрослого, организующего этот процесс. Таким взрослым может выступать как родители ребёнка, так и педагоги, участвующие в процессе обучения и воспитания на различных этапах образования.

В целом экспериментирование даёт детям реальное представление относительно тех или иных сторон изучаемого ими объекта, а также о его взаимоотношениях с иными объектами, похожими группами и со средой обитания, полем, в контексте которого развивается этот объект. В нашем понимании именно экспериментирование является важнейшим и наиболее действенным методом познания мира, поскольку включает в свой состав различные исследовательские, опытные и действенные технологии по освоению каких-либо объектов.

Актуальность экспериментирования в детском возрасте характеризуется тем, что познание мира считается достаточно активной и сложной деятельностью, новой и непривычной для ребёнка сферой его деятельности. Все объекты и предметы, существующие вокруг нас, являются важнейшими источниками развития любознательности у детей, их первым шагом к построению исследовательского мышления и исследовательского типа поведения. Это связано с тем, что дети ориентируются на наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, поэтому экспериментирование наиболее соответствует их возрастным особенностям.

В связи с этим многие исследователи отмечают, что и педагогам, и родителям следует ориентироваться именно на экспериментирование для пояснения каких-либо закономерностей, существующих в мире. Так, ребёнку будет проще понять сущность процесса образования, если педагоги и родители смогут ему экспериментальным путём доказать его необходимость и значение.

Изложение основного материала статьи. Рассматриваемый нами процесс достаточно многогранен. Он включает в свой состав множество элементов, стимулирующие развитие у детей различных умений и навыков исследовательского характера. В ходе экспериментирования они учатся целеполаганию, проблематизации, проверки опытным путём теорий, анализу и рефлексии. Совершая открытия, дети учатся взаимодействовать с исследовательской средой, в которой им предстоит развиваться на следующих ступенях обучения. Кроме того, таким образом развиваются их мыслительные и познавательные навыки, формируется устойчивый базис знаний, навыков и умений практического исследовательского характера, которые пригодятся им в будущем даже не столько в научной исследовательской деятельности, сколько в бытовой и учебной [7].

Целью экспериментальной деятельности детей мы считаем развитие у них познавательных интересов, потребностей и умений, ориентированных на организацию и управление ими самостоятельной деятельностью на базе богатого и эмоционально-чувственного опыта, приобретённого в ходе экспериментирования. Кроме того, существует ряд задач, на которые ориентируются современные педагоги и родители при организации экспериментальной деятельности детей дошкольного возраста, необходимые для развития их исследовательского потенциала и исследовательской активности.

К таким задачам принято относить:

- стимулирование и мотивацию интереса у детей дошкольного возраста к поисковой и иной деятельности, развивающейся в ходе исследования;

- привитие детям знаний и навыков в области проблематизации экспериментальной деятельности и выявления ключевых проблем, существующих в окружающей действительности и требующих экспериментального внимания;

- развитие у них способности к целеполаганию, обучение правилам постановки цели и задачи эксперимента;

– формирование самостоятельности, способности к самостоятельному определению важнейших материалов, необходимых для экспериментирования, самостоятельной оценки окружающей действительности;

– развитие личностных качеств детей, к которым принято относить целеустремленность, настойчивость, ответственность, решительность, дисциплинированность, стабильность и тягу к саморазвитию.

Как видно из вышесказанного, экспериментальная деятельность ориентируется не только на становление у детей исследовательской культуры и исследовательского образа мышления. Это важно понимать, поскольку дети дошкольного возраста особо нуждаются в развитии и внимании к их личностным качествам, от которых зависит все дальнейшее развитие личности ребёнка. Здесь следует упомянуть, что современные дети обладают особым спектром специфических черт [1].

Дело в том, что современные дети развиваются в эпоху глобальной информатизации и цифровизации. Они с детства приучаются к использованию компьютерных технологий в собственно образовательной деятельности, учатся работать с ними в целях поиска и обработки информации, полученной в школе или в детском саду, находятся в постоянном процессе коммуникации с взрослыми. Именно поэтому многие отечественные исследователи считают, что экспериментирование всегда должно вести к выработке у ребёнка прежде всего самостоятельности, которая позволит ему находить актуальные и соответствующие его уровню развития данные и информацию. Он должен уметь оперировать существующим у него багажом сведений, творчески мыслить и самостоятельно анализировать происходящее события. Именно поэтому экспериментирование современным психологом, социологом и педагогом представляется наиболее эффективным методом наряду с иными.

Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что дети дошкольного возраста, участвующие в процессе познания окружающего мира, должны задействовать различные органы чувств и мыслительные аспекты, в связи с чем педагогам и родителям важно понимать не только психологию ребёнка, но и его поведенческие и мыслительные аспекты, регулирующие поведенческую и учебную деятельность. Здесь же отметим, что ребёнок дошкольного возраста в современном мире считается активным и важнейшим субъектом образовательно-воспитательного процесса, поскольку являет собой стержень, на который ориентируются все иные субъекты. Его главный мыслительный аспект – его познавательная деятельность и познавательная активность, ориентируясь на которые современные педагоги могут активно участвовать в процессе развития умственной работоспособности и формирования исследовательской активности ребёнка, тем самым выполняя не только профессиональный, но и гражданский долг по воспитанию и обучению представителей нового поколения.

Педагогическая деятельность всегда должна ориентироваться на ведущие принципы развития обучающихся. В случае с детьми дошкольного возраста воспитателям детского сада и педагогам дошкольного учебного заведения необходимо ориентироваться на ведущие принципы развития дошкольников, к которым относят:

– принцип деятельности, в соответствии с которым ребёнок вовлекается в игровую, познавательную, поисково-исследовательскую деятельность, в ходе которой происходит стимуляция активной жизненной позиции;

– принцип дифференцированного подхода, который подразумевает решение задач эффективной и своевременной психологической помощи детям в условиях совершенствования их личностных особенностей и способностей, а также способствует формированию специальных педагогических ситуаций, которые ориентируются на раскрытие психо-физических и личностных способностей и возможностей детей;

– принцип психологической комфортности, ориентирующий на снятие стрессовых факторов, предотвращение их дальнейшего появления и предостережения детей;

– принцип творчества, максимально ориентирующий на возвращение творческого начала у ребёнка в ходе игровой и продуктивной деятельности, формирование условий для возникновения у детей собственного творческого опыта;

– принцип интеграции который заключается в интегрировании всех возможных процессов, которые реализуются в рамках образовательно-воспитательного пространства, включающего обучение, воспитание, развитие, социальную сферу, саморазвитие и иные области.

Экспериментирование в дошкольном возрасте характеризуется множеством специфических характеристик и качеств, которые следует учитывать при организации и управлении процессом экспериментирования [2]. Педагог должен ориентироваться в специфику проведения экспериментальной деятельности в дошкольном учебном учреждении и понимать её сущность. По нашему мнению, в ходе экспериментирования необходимо ориентироваться на следующие специфические характеристики:

– любой процесс, происходящий в момент экспериментирования, любая его часть, отдельный исследовательский элемент должны быть эмоционально окрашенными, а также вызывать у детей положительные эмоции, стимулировать их к действию и мотивировать к дальнейшему познанию элементов экспериментирования;

– экспериментирование должно базироваться на принципе повтора, который подразумевает регулярное возвращение в процессе деятельности к тем или иным видам экспериментирования, исследовательской деятельности, что особенно актуально для детей школьного возраста;

– каждое занятие должно быть посвящено отдельному свойству или явлению, одному предмету или одному ему свойству, что характеризует специфика детской психики, не способной ещё запоминать большие объёмы информации.

Как видно из вышесказанного, педагог должен быть не просто высококвалифицированным педагогическим кадром, осуществляющим педагогическую образовательную воспитательную деятельность, но и тонко чувствовать психологические и психо-эмоциональные особенности каждого ребёнка, в соответствии с чем выстраивать образовательный маршрут. Можно ориентироваться на вышеуказанные принципы и постоянно возвращаться к исследованию и подтверждению вышеуказанных специфических характеристик экспериментирования в дошкольном возрасте, что позволит педагогу значительно оптимизировать собственную профессиональную деятельность, сформировать новый ряд проблемных вопросов, требующих решения.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что у детского экспериментирования существуют особые структуры, которые следует учитывать при формировании занятия, включающего в себя

элементы исследовательской деятельности. Таким образом, рассмотрим эту структуру, обратимся к её специфике.

Структура экспериментирования детей дошкольного возраста состоит из следующих элементов:

- определение проблемной ситуации, которая стимулирует детей осуществлять исследовательскую деятельность, а, следовательно, и формировать и развивать исследовательскую активность;
- целеполагания, предполагающие определение ключевых целей и задач, которые следует решить в процессе экспериментирования;
- выдвижение гипотез, которые должны формировать определённый круг элементов и специфических явлений, причём теоретического плана, которые позволят достичь выше описанные цели;
- апробация или проверка предположения, гипотезы, в ходе которых происходит отбор необходимых средств для реализации эксперимента;
- формулирование первичных выводов, сделанных на основе качественного анализа хода экспериментирования;
- формирование новой гипотезы, базирующейся на предыдущих выводах, которая в дальнейшем должна реализовываться в действии и на основе которой будут сформированы принципиально новые выводы.

Отдельно следует уделить внимание развитию самостоятельности, о которой мы говорили ранее. Именно самостоятельность определяет человека как полноценную личность, способную осуществлять свою деятельность в интересующем его ключе, способна взаимодействовать с окружающей действительностью, формировать собственный ряд проблемных вопросов, требующих незамедлительного решения. Развивают у детей самостоятельность педагогам и родителям необходимо помнить, что дети дошкольного возраста зачастую достаточно рассеянны и не обладают должной долей внимания, которое так важно в ходе экспериментирования и формирования исследовательской активности. В связи с этим самостоятельность нужно развивать регулярно и объемно, то есть учитывая все возможные черты характера ребёнка и обстоятельства. По нашему мнению, самостоятельная деятельность ребёнка – первый шаг к формированию самостоятельной личности, способной не только себя обслуживать без помощи других лиц, но и совершенствовать свою жизнь, реагировать на окружающую действительность и формировать собственный круг интересов [1].

В ходе самостоятельной деятельности ребёнка дошкольного возраста осуществляется многоуровневый, сложный и комплексный эксперимент, который включает в свой состав множество элементов простого эксперимента. К простым экспериментам, из которых состоит многоуровневый, следует относить:

- физический эксперимент, в ходе которого ребёнок учится управлять собственным телом, отдельными органами, проследивать взаимосвязь физической активности и мыслительной деятельности;
- природоведческий эксперимент, который ориентируется на формирование у ребёнка знакомство с окружающей действительностью, со свойствами объектов и предметов, существующих в ней, причинно-следственные связями, которые действуют в мире;
- социальный эксперимент, позволяющий ребёнку запоминать индивидуальные особенности каждого отдельно взятого человека, с которым осуществляется коммуникация, вне зависимости от его возраста;
- познавательный эксперимент который прежде всего тренирует мыслительный и познавательный процесс, а также позволяет ребёнку освоить разнообразные мыслительные операции, необходимые учебной и исследовательской деятельности;
- личностный эксперимент, в ходе которого ребёнок определяет и характеризует собственные личностные возможности, которые не проявляются или редко проявляются в обычной жизни;
- поведенческий эксперимент, который позволяет ребёнку моделировать и определять собственное поведение, контролировать его в соответствии с теми или иными жизненными ситуациями, возникающими в ходе его жизнедеятельности.

Выводы. Исходя из всего вышесказанного, мы можем заключить, что детское экспериментирование, особенно в дошкольном возрасте, никогда не бывает изолированным от иных видов деятельности. Оно позволяет ребёнку обратить внимание на коммуникативные, и на психологические, и на личностные особенности, которые способны сформировать у ребёнка новый ряд интересов и повлиять на развитие его исследовательской активности.

Помимо всего прочего экспериментирование позволяет не просто знакомить детей с окружающей действительностью и познакомить их с внешним миром, но и объяснить им принцип взаимодействия с исследовательскими методами, с способами измерений, с правилами поведения в коллективе, что оказывает объемный и целостный эффект на детскую психику. Экспериментирование позволяет ребёнку развить и коммуникативные, и личностные, и творческие способности, заинтересовывает его, стимулирует к обучению, воспитанию, самообучению и самовоспитанию. Важно понимать, что посредством такого метода формирования и развития исследовательской активности, ребёнок способен не просто исследовать действительность, но и понять свое место в ней, спрогнозировать её дальнейшее развитие, проследить существующие в ней связи и определить ключевые проблемы. Поэтому современным педагогам дошкольного образования следует ориентироваться на исследование этой темы, решать насущные проблемы и критические вопросы, существующие в ней, а также регулярно по изменять выше описанные принципы на практике.

Литература:

1. Михеева, И.В. Детское экспериментирование как средство развития познавательной активности дошкольников / И.В. Михеева, Е. В. Ташлыкova // Молодой ученый. – 2019. – № 6 (244). – С. 226-228.
2. Поддяков, Н.Н. Проблемное обучение и творчество дошкольников / А.Н. Поддяков. – М.: Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца, 2014. – С. 59.
3. Путилин, В.Д., Ушачев, В.П. Психолого-педагогические основы формирования творческой активности школьника / В.Д. Путилин, В.П. Ушачев. – Магнитогорск: МГПИ, 1998. – 62 с.
4. Развитие и воспитание дошкольников: Учебное пособие для студ. высш. уч. зав. / под ред. Л.Г. Нисканен. – М.: ИЦ «Академия», 2014. – 208 с.
5. Регущ, Л.А. Развитие способностей прогнозирования в познавательной деятельности: дошкольник юноша: учебное пособие / Л.А. Регущ. – Ленинград: ЛГПУ им. А.И. Герцена, 1983. – 84 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Госучпедиздат Мин-ва просвещ., 1946. – 704 с.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Макаренко Юлия Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА КАК НАУЧНАЯ КАТЕГОРИЯ ПЕДАГОГИКИ ПРОФОБРАЗОВАНИЯ И ЕЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ, СТРУКТУРНО-КАЧЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию сущности и специфики такого педагогического феномена, как культура профессионально-проектной деятельности бакалавра гуманитарного вуза. Этот феномен рассматривается в рамках настоящей статьи с позиции научной категории педагогики профобразования. Выделяются ее содержательные и структурно-качественные характеристики, специфические черты и особенности. Рассматриваются такие дефиниции, как «проектная культура», «профессиональная культура», «профессиональное становление студента-гуманитария», «профессионализм» и иные. Отдельное внимание уделяется психологии становления такой культуры у студента гуманитарного направления подготовки, выделяются его особенности и ключевые характеристики.

Ключевые слова: культура профессионально-проектной деятельности, педагогика профобразования, современная педагогическая наука, профессиональное становление специалиста, профессиональная подготовка бакалавра.

Annotation. The article is devoted to the study of the essence and specificity of such a pedagogical phenomenon as the culture of professional-project activity of a bachelor of a humanitarian university. This phenomenon is considered within the framework of this article from the position of the scientific category of vocational education pedagogy. Its content and structural and qualitative characteristics, specific features and characteristics are highlighted. The author considers such definitions as "project culture", "professional culture", "professional development of a humanities student", "professionalism" and others. Special attention is paid to the psychology of the formation of such a culture in a student of the humanitarian direction of training, its features and key characteristics are highlighted.

Keywords: culture of professional-project activity, pedagogy of vocational education, modern pedagogical science, professional development of a specialist, professional training of a bachelor.

Введение. С каждым годом гуманитарное образование претерпевает все больше изменений и ориентируется на модернизацию всей системы образования. Оно значительно расширяет свои потенциальные возможности, а также привлекает все большее количество разнообразных специалистов в процесс организации и управления образовательным пространством. На сегодняшний день в общей системе образования появилась тенденция к применению проектного метода в различных областях науки и практики, в том числе и в образовательной деятельности. Таким образом, все большее количество студентов сегодня привлекается к процессу проектирования, который охватывает различные сферы социальной, творческой и индивидуальной жизнедеятельности каждого современного человека.

Проектирование на сегодняшний день является актуальной и значимой областью человеческой деятельности, поскольку предусматривает не только развитие у проектировщика определённого спектра проектных и исследовательских умений, но и ориентируются на преобразование окружающей действительности, личностных качеств и навыков человека, преобразование образовательной и социальной среды. Именно оно становится основой современного практико-ориентированного образования, за счет чего достигаются высокие производственные и образовательные успехи студентами различных направлений подготовки, в том числе и гуманитариев. Проектная деятельность в гуманитарном вузе не всегда сводится к достижению материальных успехов, которые проявляются в виде наглядных конструкций, макетов, моделей, каких-либо предметов или устройств. Говоря о таком специфичном направлении подготовки, как гуманитарная направленность, следует помнить, что студенты-гуманитарии применяют проектные технологии в процессе конструирования концепций и методик для взаимодействия с профессиональной средой, объектом профессиональной деятельности и окружающей действительностью в целом. В связи с этим следует отметить, что проектирование может не всегда носить исключительно материально-ориентированный характер, но может заключаться и в теоретическом освоении и дополнении теоретического базиса конкретного направления подготовки.

Изложение основного материала статьи. Выработка культуры профессионально-проектной деятельности на сегодняшний день является ключевым направлением, реализуемым в ходе профессиональной подготовки студентов гуманитарных и технических высших профессиональных учебных заведений, в связи с чем её специфики и сущности следует уделять особое внимание в научном ключе. Для этого нам представляется необходимым рассмотреть специфику построения культуры профессиональной и культуры проектной, поскольку они несколько различаются и обладают собственными специфическими характеристиками. Это важно для определения культуры профессионально-проектной деятельности бакалавра гуманитарного вуза с точки зрения научной категории педагогики профобразования и выделения содержательных и структурно-качественных характеристик такой деятельности [6].

По нашему мнению, под профессиональной культурой человека следует понимать его сформированности во всех смыслах: в творческой, культурной, социальной, личностной, профессиональной

и иных областях деятельности и развития. Профессиональная культура может включать множество и иных аспектов, однако нам представляется необходимым рассмотрение именно этих, поскольку они составляют главные области деятельности современного человека. Кроме того, профессиональная культура ориентируется на создание у будущего специалиста или практикующего специалиста базы знаний и навыков, умений практического характера относительно профессиональной деятельности, которые он выполняет. Это необходимо для пополнения профессионально-ориентированного базиса, необходимого для выполнения непосредственных профессиональных задач, удовлетворение социального спроса на те или иные товары и услуги, выполнение социального заказа, соответственно ведущим тенденциям рынка труда и формирование новых профессиональных мощностей.

Профессиональную культуру нельзя сводить исключительно к непосредственному профессионализму и знаниям в области конкретной профессии. Важно понимать, что она представляет собой совокупность различных многоуровневых и многопрофильных аспектов, составляющих личностный и профессиональный потенциал человека. Сюда могут входить навыки самого различного характера: и исследовательские навыки, и практические, и проектные, и поисковые, и преобразовательные, и творческие, и иные. Кроме того, многие отечественные исследователи считают, что особый пласт профессиональной культуры составляют личностные качества человека, которые также как и все вышеперечисленные должны развиваться в ходе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении, поскольку полноценное влияние педагога на личность студента позволяет сформировать у него понимание процессов, происходящих в профессиональной и образовательной сфере, что позволяет ему в значительной степени преобразовывать и расширять собственный творческий и профессиональный потенциал.

Профессиональная культура характеризует человека как профессионала и высококлассного специалиста, способного осуществлять свою деятельность самостоятельно, находить в ней проблемы и наиболее спорные вопросы, решать их, привлекать к этому процессу различные инструменты и механизмы, выработанные в ходе профессиональной подготовки. Помимо этого, многие исследователи придерживаются мнения, что профессиональная культура всегда базируется на выраженном и развитом спектре качеств, связанных с самостоятельностью, с самообладанием, самоорганизацией и саморазвитием. Эти аспекты на сегодняшний день являются ключевыми для каждого специалиста любого профиля, вне зависимости от его направления: гуманитарного или технического [8].

Таким образом, мы можем отметить, что в состав профессиональной культуры входит множество значимых для конкретной профессии элементов, навыков, умений, способностей, знаний, которые способны активно взаимодействовать в совокупности, воздействовать на профессиональное становление человека, на качество выполнения им профессиональных обязанностей, его индивидуальное отношение к отдельным профессиональным проблемам и вопросам [4].

Если же говорить о проектной культуре, то её мы считаем частью профессиональной, поскольку она является комплексом, состоящим из навыков и умений проектного характера, связанных с поиском, исследованием, преобразованием и воспроизведением информации, необходимой для осуществления преобразовательной деятельности и реализации проекта. Такая культура входит в состав профессиональной, имеет более узкое значение и ориентируется на достижение проектных целей [1].

В нашем понимании проектная культура неизменно следует за профессиональной, поскольку без активного развития навыков проектирования и преобразования окружающей действительности невозможным дальнейшее профессиональное становление специалиста любого уровня и любого направления, поскольку именно в этом заключается его основная деятельность и задача как специалиста. Это связано с тем, что мир постепенно переходит к активному проектированию все большего количества различных пространств и ориентируется уже не на традиционные формы взаимодействия с различными областями социокультурного пространства, а на инновационные, базирующийся на разработках, инновационных проектах, нововведениях различного порядка [3].

Таким образом, мы можем заключить, что профессиональная культура имеет гораздо глубокую и широкую структуру, включает в свой состав в том числе и проектную, которая ориентируется на преобразовательной деятельности и развитию у студента проектных умений и навыков, регламентирует его проектную деятельность относительно каких-либо объектов проектирования. Именно под этим сложным и комплексным понятием мы будем подразумевать словосочетание культуры профессионально-проектной деятельности, которая включает в свой состав несколько важных аспектов:

- профессиональную культуру, сформированную в ходе профессиональной подготовки бакалавра в вузе гуманитарного направления, которая претерпевает различные стадии развития на протяжении всего профессионального пути будущего специалиста;

- проектную культуру, ориентирующуюся на выработку и становление у студента проектных навыков и умений, знаний проектного плана, которые в совокупности позволяют ему максимально эффективно и наиболее активно оказывать влияние на профессиональную среду и профессиональную деятельность, оптимизировать её, формировать новые профессиональные условия для развития тех или иных проектных решений;

- сформированную культуру профессионально-проектной деятельности, которая позволяет специалисту и будущему специалисту верно интерпретировать профессиональные риски, проблемы, существующие в конкретной профессиональной среде, а также прогнозировать и определять ключевые тенденции, связанные с дальнейшим развитием конкретной гуманитарной отрасли.

Исходя из этого, мы можем заключить, что культура проектно-профессиональной деятельности бакалавра гуманитарного вуза является важной научной категорией педагогики профобразования, а также обладает важнейшими содержательными, структурно-качественными характеристиками, отраженными в настоящем исследовании. Многие исследователи сходятся во мнении о том, что педагогическое содержание рассматриваемого нами понятия существует в интегральном пространстве, в связи с чем его определяют, как ключевую социально-прогрессивную и творческую деятельность бакалавра гуманитарного вуза, которая:

- представляет собой диалектическое единство процессов формирования ценностей, норм, различных систем элементов и освоение культурного наследия, профессионального генезиса и развития той или иной темы, специфики проблем, существующих в ней;

– направлена как правило на преобразование окружающей действительности, на осуществление перехода от общего с освоения проектных и профессиональных элементов к личностному обогащению личности профессионала;

– позволяет осознать, сформировать и трансформировать образовательную деятельность в более культурном, нравственном, лично и предметно-содержательном контексте из мысли, придать ей более ценностную оценку и характер.

Подобная культура, рассматриваемая нами в настоящем исследовании, позволяет профессионалу достичь максимальных успехов в профессиональной деятельности и преобразовать гуманитарную действительность, повлиять на процесс модернизации системы образования, а также оптимизировать различные социально-экономические процессы. Важным здесь является обращение внимания на инноватику, которая представляет собой формирование такой культуры. Дело в том, что любая профессиональная и проективная деятельность направлена на формирование нововведений и инноваций, которые способны преобразовать все вышеописанные сферы деятельности человека. Именно инновационная составляющая характеризует данную культуру как важнейшую категорию педагогики профобразования, которая на сегодняшний день занимает особое место в системе общей педагогической науке [2].

Педагогика профобразования ориентируется на выявление закономерностей, существующих в образовательной сфере, в области воспитания и развития, а также которая разрабатывает принципы обучения и воспитания, информационные и тактические технологии. Таким образом, она позволяет формировать новый спектр инструментов и механизмов воздействия на будущих специалистов, на бакалавров гуманитарных вузов, способных в дальнейшем развивать и образовательную, и профессиональную, и личностную, и творческую сферы социальных взаимоотношений.

Если же рассматривать культуру профессионально-проектной деятельности бакалавра гуманитарных вузов именно с позиции педагогики профобразования, то можно заметить, что современные педагоги относятся к формированию такой культуры достаточно тщательно и фундаментально, подходят к изучению этой темы достаточно подробно и своеобразно. С каждым годом все больше развивается теоретическая часть педагогической науки, формируется новый дефинитивный и понятийный аппарат, разрабатываются новые теории и методики преподавания, выявляются новые технологии и инструменты воздействия на образование и воспитание подрастающего поколения. В связи с этим многие отечественные педагоги, обращаясь к научному исследованию и обоснованию феномена культуры профессионально-проектной деятельности бакалавра гуманитарного вуза, отмечают, что она выстраивается на основе лично-ориентированного подхода и интегрирует в своем составе множество педагогических технологий инновационного и традиционного характера [9].

Если говорить о традиционных, то здесь важно отметить, что на сегодняшний день традиционная система образования утрачивает свое значение и популярность. Дело в том, что мир переходит к новому принципу взаимодействия людей, инновационные подходы, применяемые в системе образования, позволяют осуществлять взаимодействие на расстоянии, с учётом индивидуальных особенностей каждого отдельно взятого студента, а также регламентировать процесс образования согласно личностным убеждениям, желаниям и потребностям студентов. В связи с этим актуализируется вопрос внедрения в процесс обучения лично-ориентированного подхода, который позволяет сформировать наиболее полную комплексную культуру профессионально-проектной деятельности бакалавра гуманитарного вуза, который особенно нуждается в формировании такой культуры, поскольку его деятельность напрямую связана с общением и налаживанием коммуникативных путей с иными членами общества.

Рассматриваемая нами культура характеризуется множеством характеристик, как содержательными, так и структурно-качественным. Перечислим лишь основные из них:

– в большинстве своем такой культуре характерно стремление к целенаправленному преобразованию социума, гуманитарной области, в рамках которой функционирует бакалавр гуманитарного вуза;

– ценностные ориентации и реализация ключевых ценностных установок выпускниками такого вуза;

– преобладание в профессиональной деятельности бакалавра практических действий, отказом от теоретизации собственной деятельности, обращение внимания исключительно на прикладные знания и умения;

– осуществление критериального отбора альтернативных средств осуществления профессиональной деятельности, а также ориентация на выполнение конкретных функций.

Выводы. Исходя из всего вышесказанного, отметим, что такой педагогический феномен, как культура профессионально-проектной деятельности бакалавра гуманитарного вуза является важным аспектом и научной категорией педагогики профобразования, что делает его особым вопросом, требующим стабильного и регулярного изучения со стороны педагогов, психологов и иных специалистов, связанных с образовательно-воспитательной деятельностью.

Литература:

1. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во Ун-та РАО, 2002. – 253 с.

2. Поздняков, А.П. Формирование управленческой культуры будущего специалиста социальной работы в вузе: дис. ... д.п.н. / А.П. Поздняков. – М.: РГСУ, 2007. – 358 с.

3. Романова, Е.Ю. Формирование в вузе профессионально-математической культуры будущих специалистов в сфере бизнесинформатики: дисс. ... к.пед.н. / Е.Ю. Романова. – М.: РГСУ, 2013. – 205 с.

4. Сериков, В.В. Личностно развивающее образование: мифы и реальность / В.В. Сериков // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 3-12.

5. Старовойтова, Л.И., Демидова, Т.Е. Социальная работа и социальное образование: проблемы совершенствования подготовки кадров социальной сферы / Л.И. Старовойтова, Т.Е. Демидова и др. – М.: Изд-во РГСУ, 2009. – 162 с.

6. Толланд, Л., Пейша, И. Методологические аспекты системного проектирования / Л. Толланд, И. Пейша // Вопросы философии. – 1987. – № 2. – С. 27-42.

7. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 21-26.

8. Шапиро, В.Д. Управление проектами (Projects Management) / Н.И. Ильин, И.Г. Лукманова, А.М. Немчин, С.Н. Петрова, К.Г. Романова, В.Д. Шапиро / Под общ. ред. В.Д. Шапиро. – СПб.: «ДваТри», 1996. – 608 с.

9. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Изд-во «Смысл», 2001. – 365 с.

Педагогика

УДК 372.8.

кандидат педагогических наук **Марачева Алла Владимировна**

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

РОЛЬ АНАЛИЗА ЖУРНАЛИСТСКОГО РАДИОПРОИЗВЕДЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ЖУРНАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье акцентируется внимание на том, что методология анализа журналистского произведения – важная составляющая методологической культуры будущего журналиста. Автором рассматриваются некоторые аспекты методики анализа журналистского произведения на радио. Обосновывается, что критерием анализа профессионализма радиожурналиста служит оценка его работы с такими выразительными средствами радиовещания, как слово, музыка, шумы, стилиобразующие технические средства радиожурналистики. Рассматривается анализ музыки, шумов и звуковых документов как часть методики анализа журналистского радиопроизведения.

Ключевые слова: методологическая культура будущего журналиста, методология анализа журналистского произведения, методология анализа радиопередачи, методика анализа журналистского радиопроизведения, натуральные выразительные средства радиожурналистики, звуковой документ, стилиобразующие технические средства радиожурналистики.

Annotation. The article focuses on the fact that the methodology of analysis of a journalistic work is an important component of the methodological culture of a future journalist. The author considers some aspects of the methodology of analysis of a journalistic work on the radio. It is proved that the criterion for analyzing the professionalism of a radio journalist is the assessment of his work with such expressive means of broadcasting as word, music, noise, style-forming technical means of radio journalism. The analysis of music, noise and sound documents is considered as part of the methodology of analysis of journalistic radio reproduction.

Keywords: methodological culture of the future journalist, methodology of analysis of journalistic work, methodology of analysis of radio transmission, methodology of analysis of journalistic radio production, natural expressive means of radio journalism, sound document, style-forming technical means of radio journalism.

Введение. Методология анализа журналистского произведения – важная составляющая методологической культуры будущего журналиста, без которой он не состоится как настоящий профессионал. В учебном плане по программе бакалавриата 42.03.02 Журналистика предусмотрено изучение таких профильных дисциплин, как Профессиональные творческие студии, Методика работы радиожурналиста, Актуальные проблемы радиожурналистики и некоторых других, которое предполагает освоение технологии создания и исследования материалов на радио.

Цель анализа журналистского радиопроизведения – определение качества журналистского произведения, его эстетической значимости, достоинств и недочетов. Предлагаемая методика позволяет анализировать как передачи современных радиожурналистов, так и студенческие материалы. Самоанализ должен помочь начинающему журналисту создавать более профессиональные работы.

Изложение основного материала статьи. Методика анализа журналистского радиопроизведения – это общая характеристика передачи как продукта совместной деятельности радиожурналиста со звукорежиссером, звукооператором, корреспондентами. В таком соавторстве иногда рождается название передачи, создаются ее рубрики, формируется стиль радиопроизведения. Критерием анализа профессионализма радиожурналиста служит, прежде всего, оценка его работы с выразительными средствами радиовещания – словом, музыкой, шумами, а также степень полноты раскрытия темы в рамках выбранного жанра (формы) радиопроизведения.

Общую характеристику журналистского произведения на радио следует начинать с идентификации радиостанции, в эфире которой выходит анализируемое журналистское произведение.

В России радиостанции по форме собственности делятся на государственные и частные, чем в значительной мере определяется содержание радиоэфира. Важное значение для анализа имеет формат, который определяется «по соотношению музыки и информационных блоков в эфирном времени: информационный (музыка в эфире практически не бывает, большая часть материалов такой радиостанции представляет собой новости и дискуссии); информационно-музыкальный (60-70% составляют информационные блоки и 30-40% – музыка); музыкально-информационные и музыкальные (доля новостей не превышает 10-15%)» [3].

Приступать к анализу журналистского произведения на радио следует после прослушивания передачи и определения темы материала.

Анализ журналистского радиопроизведения строится по следующей схеме:

1. Анализ названия радиопередачи.
2. Анализ композиции радиопередачи.
3. Определение жанра (формы) радиопроизведения.
4. Анализ использования методов сбора информации.
5. Анализ использования слова как натурального выразительного средства радиожурналистики.
6. Анализ использования музыки как натурального выразительного средства радиожурналистики.
7. Анализ использования шумов как натурального выразительного средства радиожурналистики.
8. Анализ использования звуковых документов.
9. Анализ использования стилиобразующих технических средств радиожурналистики.

Как показывает практика, сложнее всего будущим журналистам дается анализ музыки, шумов и звуковых документов.

Анализ использования музыки как натурального выразительного средства радиожурналистики.

Музыка на радио – такое же важное натуральное выразительное средство, как и слово. Александра Музыря, легендарный журналист радиостанции «Юность», вспоминала, что ей случалось «услышав свой текст в сочетании с музыкой, садиться срочно редактировать его: настолько точно по мысли была она подобрана, что точностью своего эмоционального настроения подчеркивала несовершенство текста» [2, с. 160].

Музыка в передачах на радио может выступать в четырех аспектах:

1. Музыка как элемент создания звукового образа.
2. Музыка как элемент оформления эфира.
3. Музыка как самостоятельный элемент эфира, несущий семантическую нагрузку (известные мелодии, фрагменты песен или сами песни).

Приступая к анализу журналистского произведения, студент должен, прежде всего, отметить, в каких аспектах используется музыка, а затем проанализировать наличие или отсутствие ошибок в использовании этого выразительного средства радиожурналистики. На многопрофильных радиостанциях существует несколько правил использования музыки:

1. Количество музыки в авторской программе или тематической передаче не должно существенно превышать количество вербальной информации.
2. Произносить текст на фоне песни не рекомендуется. Даже в том случае, если песня не несет запланированную ранее семантическую информацию.
3. Музыка является логическим продолжением вербального текста, подбор песенных и музыкальных отрывков осуществляется тщательно и «подгоняется» друг к другу акустически.
4. В авторской программе или тематической передаче недопустима тавтология, возникающая вследствие повторения одинаковой вербальной (в журналистском тексте) и музыкальной (в тексте песни) информации.

На коммерческих музыкальных радиостанциях, работающих в диапазоне FM, также существуют свои специфические правила при работе с музыкой:

1. Музыка должна соответствовать формату радиостанции.
2. Ведущий должен грамотно представлять песню в эфире.
3. Ведущий не должен критиковать или анализировать песню или ее исполнителя.
4. Ведущий не должен выходить в эфир в середине песни (радиослушатели будут недовольны, если прервут их любимую песню).
5. Даже если очень этого хочется, ведущему не следует подпевать во время звучания песни, рекламного ролика или джингла.
6. Ведущий должен постоянно помнить о звуковом оформлении и давать в эфир джингл радиостанции как минимум через две-три песни.

Анализ использования шумов как натурального выразительного средства радиожурналистики.

Приступая к анализу использования такого натурального выразительного средства как шумы, студенту следует знать, в каких жанрах и формах радиожурналистики шумы должны присутствовать обязательно. Прежде всего, это репортаж, ревью (музыкальное обозрение «По театрам и концертным залам»), радиотеатр. Отсутствие шумов в этих радиопроизведениях – явный минус, журналистская или режиссерская недоработка. В других жанрах радиожурналистики шумы могут использоваться по желанию автора.

Анализируя шум, следует, если это возможно, должен определить его происхождение. Как известно, в радиожурналистике шумы делятся на:

- 1) реальные (записанные на месте события);
- 2) симитированные (записанные заранее в студии и хранящиеся в фонотеке).

Реальные шумы должны помогать слушателю воссоздавать картину происходящего в репортажах, очерках, ревью, трансляциях. Симитированные шумы используются в радиотеатре, музыкальных радиоконпозициях, некоторых видах авторских программ, в рекламе на радио.

Анализ шумов, на наш взгляд, следует проводить по следующим параметрам:

1. Определение точности, уместности звукового сопровождения (шум должен иллюстрировать, дополнять слово автора).
2. Степень участия рисующих шумов в создании звукового образа.

Использование шумов в арсакустике, художественном направлении, в котором «звук, звуковые решения способны не просто быть равны слову, сказанному у микрофона, но с помощью звука – реального или студийного – воссоздавать все богатство и многообразие современного мира» [4, с. 33].

Особое место в системе анализа радиопроизведения отводится анализу звуковых документов.

В таких авторских программах радио России как «Аэростат», «Отзвуки театра», «Архитектура звука», «Музыка в событиях» и других авторы часто используют звуковые документы.

Звуковой документ, которым может быть практически любая звукозапись, сделанная несколько лет или даже несколько дней назад – мощное орудие культурно-рекреативной функции журналистики. Как отмечают Е.А. Болотова и Л.Д. Болотова, уже сама возможность записи звука на магнитофон необычайно расширила «арсенал выразительных средств радио в целом: и радиожурналистики, и художественного вещания» [1, с. 86].

С помощью звуковых документов у радиослушателей лучше формируется представление о личности, времени, эпохе, ведь «звуковой документ – один самых убедительных: на фотографии ты видишь изображение человека, в автографе – его почерк, а в звукозаписи ты слышишь его самого» [5, с. 97].

По своему эмоциональному воздействию звуковые документы сильнее любого описания или пересказа. Примером этому могут служить и записанные на пленку голоса писателей, певцов, актеров, и звуковая летопись Великой Отечественной войны, и репортажи с Байконура, и многие другие звукозаписи прошлого. По форме и содержанию звуковые документы можно классифицировать следующим образом.

1. Документы в прямом цитировании.
2. Рассказы очевидцев событий.
3. Записанные на пленку голоса великих людей.

4. Звуковые картины событий («звуковые декорации»).
5. Записи музыкальных произведений или драматических спектаклей.

Использоваться могут один или несколько документов в различных сочетаниях. Тогда слушатель будет не только лучше запоминать материал, но и сочувствовать, сопереживать главному герою передачи. Иногда для этого радиожурналисту приходится монтировать текст по-своему, оставляя характерные паузы, наиболее эмоциональные куски речи, неправильно построенные предложения, учащенное дыхание и т.п.

Использование музыки, сочиненной ранее, совместно с музыкой, звучащей сейчас, – прием, который часто повторяется в радиопередачах. А некоторые классические произведения стали символами своего времени. Например, песня «Вставай, страна огромная...» – символ Великой Отечественной войны.

Что касается звуковых шумов, то они заставляют слушателя мыслить ассоциативно, помогают увидеть зрительный образ, дополняя картину, созданную с помощью слов и музыки.

О таких звуковых документах, как голоса великих людей, часто вспоминают в юбилейные или праздничные дни. Анализируя звуковые документы такого типа, особое внимание следует обратить на интонацию выступлений героев, так как «слово звучащее богаче воспроизведенного на бумаге. Интонация открывает далекие перспективы смысла» [6, с. 12]. Эти слова выдающегося звукоархивиста Ираклия Андроникова приводит крупнейший российский собиратель и исследователь аудиозаписей голосов писателей Лев Шилев в своей книге «Я слышал по радио голос Толстого...».

Звуковые документы используются в самых различных жанрах радиожурналистики. Достоянием истории стали, например, репортажи Юрия Летунова о запуске космического корабля «Восток-5», Юрия Гальперина с дрейфующей станции «Северный полюс-4». Для репортера главное – рисующие шумы.

Никак не обойтись без документального «цитирования» сцен из спектаклей и концертных выступлений ревью – специальному обозрению «По театрам и концертным залам». Для очерка используются и «звуковые декорации», и музыкальные отрывки, и наиболее удачные фрагменты речи героя.

На радио существует особый вид очерка, рассказывающий о людях прошлого – постановочный. Для работы над ним чаще всего используются дневники и воспоминания современников. Одним из самых ярких мастеров постановочного очерка был и остается Лазарь Маграчев. Работая над циклом радиоочерков о судьбах ленинградцев, переживших блокаду, он нашел в своем архиве запись голоса женщины-блокадницы. Оказалось, что ее уже нет в живых, но журналисту удалось разыскать дочь этой женщины, и, готовя передачу в эфир, он использовал несколько необычный радиоприем – смонтировал встык голоса матери, которой уже давно нет в живых, и здравствующей дочери. Между одной и другой записью была четверть века. Л. Маграчев назвал передачу «Мать и дочь».

В литературно-музыкальных композициях звуковым документом является музыка, которая создает особый смысловой контекст. Музыка определенного отрезка истории, на которую накладываются слова автора или рассказ героя, помогает слушателям поверить, что герой передачи действительно жил и работал в то время.

Жанры мозаично-фрагментарного построения (радиофильм и радиокомпозиция) предполагают использование различных фрагментов, среди которых звуковые документы – своеобразные экскурсии в историю, достоверные рассказы о событиях прошлого.

Постановочное чтение, радиоинсценировка, радиоспектакль – произведения, записанные в этих жанрах, сами становятся звуковыми документами. По структуре, предложенной В. Фроловым, в радиотеатре выделяют:

- 1) прямые трансляции;
- 2) инсценировки по произведениям литературы;
- 3) радиоспектакли, записанные по оригинальным сценариям.

В историю российского радио золотыми буквами вписаны имена таких режиссеров-постановщиков, как Роза Иоффе и Николай Литвинов. Немалый вклад в создание радиоспектаклей внес выдающийся актер Ростислав Плятт. Исследуя звуковые документы радиотеатра, студентам необходимо знать, что критерием анализа может служить:

1. Использование натуральных выразительных средств (слова, музыки, шумов).

2. Использование стилиобразующих выразительных средств (приема «буратино», звуковой мизансцены, реверберации, монтажа).

3. Использование голосового грима в игре актеров.

Круглосуточное вещание радиостанций, вещающих в FM-диапазоне, у современного молодого радиослушателя невольно создает впечатление, что журналисты работают только в прямом эфире. Однако это не так. Слушая и анализируя передачи «Радио России», многих региональных радиокomпаний студенты-журналисты могут убедиться в том, что звуковой документ занимает прочное место в современной радиожурналистике. Немало слушателей хотят не только получать ежедневную сводку оперативной информации, но и стремятся послушать любимые музыкальные записи, побольше узнать о людях прошлого, поразмышлять над уроками истории.

На итоговых практических занятиях по радиожурналистике студентам нужно уметь проанализировать радиопрограмму. Прежде всего, будущим журналистам предлагается примерный образец анализа радиопередачи. Он выглядит следующим образом.

Образец анализа радиопередачи.

Проанализируем передачу Андрея Дементьева «Вирази времени» из архива «Радио России». Передача вышла в эфир в январе 2005 года.

«Радио России» – государственный канал информационно-музыкального формата. Целевая аудитория «Радио России» – люди среднего и старшего возраста. Авторская программа Андрея Дементьева называется «Вирази времени». Название красиво, звучно и емко. Оно имеет особый смысл для автора – Андрей Дементьев любил рассуждать об оставшейся в прошлом эпохе социализма, переменах в обществе, судьбах незаурядных людей, над которыми не властно время.

В заставке передачи после названия звучит эпиграф – стихи автора.

Композиция передачи, которая рассказывает о творчестве певицы Людмилы Рюминой, отличается соразмерностью. Фрагменты беседы продолжительностью около пяти минут чередуются с песнями в исполнении Л. Рюминой. Это вполне приемлемо для такой формы вещания, как авторская программа. Программа «Вирази времени» вышла в эфир в записи. Композиционные блоки, из которых она состоит,

скрепляются последовательным монтажом. По форме вещания эта передача – авторская программа. Ее ведет хорошо известный в России поэт, что обеспечивает программе персонафицированность. Андрей Дементьев работает над своей программой без участия соавторов (даже в заставках передачи звучит его голос).

В этой программе Андрей Дементьев использует свой излюбленный метод сбора информации – беседу. Радиожурналист выступает в «Выражах времени» в роли ведущего-собеседника. Людмила Рюмина, одна из лучших отечественных исполнительниц русской народной песни, его давняя знакомая. Разговор с ней автор программы начинает с воспоминаний о тех временах, когда они вместе получили премию имени Ленинского комсомола, с размышлений о вечности народной песни.

Вопросы формулируются автором передачи ясно и кратко. Он никогда не перебивает свою собеседницу. Л. Рюмина сразу заинтересовалась ходом беседы, так как Андрей Дементьев прекрасно осведомлен о творческой судьбе певицы, которая имеет три высших образования, в том числе – и режиссерское. Л. Рюмина с удовольствием рассказывает об учебе в ГИТИСе, о воронежских корнях своей певческой династии, о своей трактовке русской народной песни, о том, как собирала коллекцию песен, написанных на старинных русских диалектах.

В ходе беседы Андрей Дементьев задает певице вопрос, с которым к ней хотело бы обратиться большинство слушателей: «Что, на Ваш взгляд, самое опасное сейчас на эстраде и куда она пойдет дальше?». Очень часто вопросы автора не имеют вопросительной интонации. Иногда они носят характер размышлений о судьбе русской песни, природе творчества, культуре истинного интеллигента. «Как бы хотелось, чтобы любовь к песне не угасла, чтобы безумная эстрадная электроника не заглушала бы поэзию и мелодию, не переводила бы наслаждение, которое дарит нам поэзия и мелодия, в неистовство и показуху».

В середине передачи, в ответ на вопрос Андрея Дементьева о коллекции песен на диалектах различных областей России, Людмила Рюмина тут же начинает исполнять эти песни. Автор программы прощается со своей гостьей не спеша и тепло. Передача заканчивается специальной заставкой с музыкальными отбивками и стихотворением А. Дементьева «Никогда ни о чем не жалейте вдогонку».

Музыка возникает в программе, прежде всего, как элемент оформления эфира – в заставке передачи и в ее концовке. В программе звучат шесть различных по стилю и манере исполнения песен. Это русские народные песни, романсы, песни на стихи Андрея Дементьева и самой Людмилы Рюминой. Эти песни – самостоятельный элемент эфира, они как бы продолжают разговор в студии, иллюстрируя мысли собеседника и автора передачи. Кроме того, как мы уже отмечали, в середине программы Л. Рюмина поет а капелла несколько песен на северных диалектах. Рассказывая о своих гастролях за границей, певица исполняет в студии песню на арабском языке.

В оформлении передачи удачно использованы сымитированные (студийные) шумы – удар колокола и тиканье часов. Это – своеобразные звуковые символы «Выражей времени», создающие вместе с музыкой и стихами Андрея Дементьева звуковой образ времени, которое многое меняет и в судьбе человечества, и в жизни отдельного человека.

В передаче использован акустический и последовательный монтаж. Авторская программа Андрея Дементьева «Выражи времени» – образец профессионализма. Поэт вёл ее 16 лет. Сейчас традицию продолжает журналист Анна Пугач-Дементьева.

Выводы. Предлагаемая автором система анализа призвана помочь студентам максимально точно охарактеризовать журналистское произведение на радио. Овладение методологией анализа радиопередачи поможет будущим журналистам развить свое системное мышление, откорректировать индивидуальные модели творческого процесса, а также использовать эту методику анализа при решении контрольных заданий, подготовке курсовых проектов и выпускных квалификационных работ по радиожурналистике. Навыки такого анализа пригодятся будущим журналистам и на производственной (профессионально-творческой) практике, так как подготовка материалов по заданию редакции, работа в студии должна проходить с учетом понимания того, как грамотно работать с выразительными средствами радиовещания.

Литература:

1. Болотова Е.А., Болотова Л.Д. Радиофильм. Генезис жанра (1920-1940) // Вестник московского университета. Серия 10: Журналистика. – № 2. – 2019. – С. 74-89.
2. Музыря А.А. В эфире радиостанция «Юность». – М.: Искусство, 1979. – 199 с.
3. Смирнов С.С., Образцова А.Ю., Вартанов С.А., Владимирова М.Б. и др. Организационно-экономические особенности крупнейших информационных и информационно-разговорных радиостанций России // Медиаскоп. – 2018. Вып. 3. Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/2481>
4. Шерель А.А. Возвращение Мельпомены // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 2004. – №2. – С. 29-38.
5. Шилов Л.А. Голоса, зазвучавшие вновь: Записки звукоархивиста. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
6. Шилов Л.А. «Я слышал по радио голос Толстого...»: Очерки звучащей литературы. – М.: Искусство, 1989. – 223 с.

УДК 372.857

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент Мишина Ольга Степановна
 ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
 магистрант 1 года обучения, специалист по УМР РЦПО МО Иванов Роман Геннадьевич
 ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
 кандидат биологических наук, доцент Завальцева Ольга Александровна
 ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обосновывается мысль о том, что естественно-научная грамотность является основным ценностным ориентиром в методике обучения биологии в школе. Основное содержание исследования составляет анализ понятия «естественно-научная грамотность». Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке философии, педагогики и психологии. В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка проследить изменения в школьном биологическом образовании в контексте аксиологических ориентиров современного российского общества.

Ключевые слова: аксиология, методика обучения биологии, естественно-научная грамотность.

Annotation. The article substantiates the idea that science literacy is the main value guideline in the method of teaching biology in school. The main content of the study is an analysis of the concept of "natural-scientific literacy." The work has an interdisciplinary character, written at the junction of philosophy, pedagogy and psychology. As a research task, the authors identified an attempt to trace changes in school biological education in the context of the axiological orientations of modern Russian society.

Keywords: axiology, biology training, science literacy.

Введение. Образование как важнейший институт развития общества претерпевает значительные качественные изменения. Сегодня в большинстве своём педагоги проходят курсы повышения квалификации. Одним из ключевых ориентиров переобучения учителей становится исследование PISA. Не стоит отрицать тот факт, что мировое образовательное сообщество всё больше ориентируется на сформированность практических навыков выпускников школ. Изменения в образовании влекут за собой изменения в обществе и переосмыслению многих методологических основ развития наук о человеке, к числу которых относится педагогика в целом, а методика преподавания биологии в частности становится плацдармом для трансформации личности школьников в контексте сформированности ключевых навыков XXI века.

Разделяя мнение В.В. Краевского о том, что школа – единственное место, через которое проходит вся нация, мы считаем, что преподавание биологии должно ориентироваться на ценности того общества, в котором живёт ребенок. Обращаясь к мнению В.А. Сластёнина [14], который говорит о том, что одной из ведущих тенденций развития образовательной ситуации сегодня является переход к ценностной парадигме, мы опираемся на то, что ценности – вещественно-предметные свойства явлений, психологические характеристики человека, явления общественной жизни, обозначающие положительные и отрицательные значения для человека или общества.

В методике преподавания биологии аксиологический подход означает рассмотрение человеческого, социального и культурного значения объектов живой природы. По нашему мнению, данный подход куда полно реализуется при построении заданий PISA в виде практико-ориентированных кейсов.

Таким образом, обобщая вышесказанное можно заключить то, что обучающийся современной школы должен понимать универсальное значение живой природы, как источника познания и человеческих эмоций. Фундаментом при выстраивании аксиологического подхода выступают общечеловеческие ценности.

Изложение основного материала статьи. Аксиологический базис педагогики обеспечивает результативность и эффективность образования и воспитания новых поколений [7]. Обратимся к мнению Бережной Е.В., которая считает игнорирование педагогической науки и её специфики дорогим обходится педагогической практике [2]. По мнению Богданова Н.А. в школьном биологическом образовании присутствует ряд противоречий, выделим главные из них [4]:

1. Между имеющимися традиционными для российского общества ценностями, которые передаются в процессе получения биологического образования, и подменой этих ценностей под видом модернизации, реформирования, оптимизации и приобщения к «западным» общечеловеческим ценностям, пересмотром его целей и аксиологических смыслов;

2. Между необходимостью биологических знаний в повседневной жизни каждого человека и отсутствием у большинства обучающихся понимания целей биологического образования.

В свете представленных противоречий можно заключить, что аксиологические идеи незаменимы для стабилизации инновационного развития педагогики и образования, а также обращение к проверенным временем, хорошо себя показавшим научно обоснованным отечественным методикам преподавания школьной биологии.

Цель работы – проанализировать современные технологии преподавания биологии в школе, которые направлены на развитие естественно-научной грамотности обучающихся в контексте аксиологических ориентиров образования.

В соответствии с поставленной целью решались следующие задачи исследования:

1. Проанализировать понятие «естественно-научная грамотность»;
2. Выявить основные педагогические технологии, направленные на развитие естественно-научной грамотности;
3. Проанализировать основные аксиологические ориентиры современного образования.

PISA – международная программа, по оценке естественно-научной, математической и читательской грамотности пятнадцатилетних обучающихся. Стоит сразу оговориться, что один из важнейших показателей качества школьного биологического образования – овладение обучающимися естественно-научной грамотностью [15]. Под биологическим образованием нами понимается целенаправленный процесс передачи подрастающим и входящим в активную фазу своей жизнедеятельности поколениям имеющегося социально

обусловленного опыта людей по овладению ими материальной, социальной и духовной действительностью, а также получению биологических знаний и овладению соответствующими навыками.

Таким образом, естественно-научную грамотность составляют: умение понимать биологические явления, умение интерпретировать данные, умение выполнять биологический эксперимент [15]. В свете представленных инвариантных компонент естественно-научной грамотности, мы заключаем то, что именно в процессе получения биологического образования личности обучающихся свойственно состояние так называемого поиска ценностей [3, 7]. Сформированность естественно-научной грамотности вовсе не является пассивным качеством личности, а наоборот составляет активную часть бытия индивидуума [9]. Поскольку в аксиологическое понятие входит и мир (объект), т.е. способность человека применять полученные биологические знания на практике, и личность (субъект), то, согласно В.П. Зинченко, для формирования ценностного слоя сознания могли быть пригодны те же образующие, что и для рефлексивного слоя сознания, т.е. значение и смысл [5, 6].

Обучающемуся мало понять важность изучения биологии в школе, подобное знание необходимо утверждать в каждом отдельно взятом ребёнке. Естественно-научную грамотность не целесообразно формировать в классном коллективе в целом, необходимо придать индивидуальный контекст данному качеству и разрабатывать индивидуальные маршруты под каждого обучающихся – персонализированное обучение. О том, на что ориентируется современное образование более точно выразился Булдаков С.К., который определил, что в основе нового мировоззрения школьников лежат экологические ценности, которые должны стать основой и новых образовательных ценностей, направленных на признание коренного изменения ценностей технологичной цивилизации [5]. В данном случае речь идет о наборе ценностей, например, понимание биологических явлений, которые были бы минимально необходимы для общего выживания человечества.

Не стоит отрицать тот факт, что в ближайшем будущем, мы, учителя, будем иметь дело с новой мировоззренческой парадигмой, которая диктует природу не как источник энергии во всех её формах и проявлениях, а как систему, с которой человеку необходимо взаимодействовать, не нарушая её основных законов. Именно таким представляется ближайшие ориентиры развития биологического образования. Биологическое образование должно помочь обучающемуся выстроить новую картину мира, основанную на глобальных экологических ценностях.

Соответственно, естественно-научная грамотность как основной ориентир школьного биологического образования должна выступать компонентом глобальных экологических ценностей. Мы предполагаем, что речь должна идти не о тотальном пересмотре всего школьного образования по предмету «Биология», а об дополнении к основному. Данным дополнением, например, могут выступать индивидуальные образовательные маршруты. В индивидуальные образовательные маршруты учитель закладывает основные элементы совокупного опыта человечества, т.е. осуществляет культуру-антропоцентрированный подход.

По нашему мнению, в настоящий момент происходит смена парадигмы образования. Безусловно, со сменой парадигмы изменяется и портрет выпускника школы, на смену человеку, обладающему большим объемом теоретической информации, приходит идеал культурного, творческого и, конечно, саморазвивающегося человека [7].

Первое противоречие, которое представлено выше, говорит нам о системном кризисе отечественной классической школы, об утрате основных аксиологических ориентиров и подмене их на «западные» ценности [12]. Решение данного противоречия, по нашему мнению, кроется в развитии природной одаренности конкретной человеческой личности. Индивидуальная одаренность ребенка должна лечь в основу развития естественно-научной грамотности. Требования ФГОС СОО и ООО к содержанию учебного предмета «Биология», наличие семи авторских линий УМК по биологии из федерального перечня учебников и требования ЕГЭ, ОГЭ и ВПР нарушают преемственность образования и развитие биологических понятий.

Выбор аксиологических ориентиров в культурно-антропологическом подходе позволит рассматривать получение биологического образования как социально-культурный феномен, ядром которого является инвариантные компоненты естественно-научной грамотности. Образование – это передача накопленных ценностей из поколения в поколение, и, конечно, оно неразрывно связано с культурой [13].

Далее предлагаем обратиться к одной из технологий создания индивидуальных образовательных маршрутов – кейс-метод (англ. case method) и метод проектов. Данная технология возникла сравнительно давно в 1870 году в Гарвардской школе права (США). На первых этапах эта технология не нашла широкого распространения среди других образовательных учреждений. Сегодня на технологию кейсов отводится большое внимание и это вполне обоснованно. Кейс-метод находит своё применение не только как отдельно взятый метод, но и в совокупности с другими педагогическими технологиями. Оговоримся, использование метода кейсов в образовательном процессе по биологии позволяет совершенствовать не только предметные достижения обучающихся, но и в полной мере развивать естественно-научную грамотность, а также реализовывать культуру-антропологический подход на практике. Опишем представленную выше технологию подробнее.

Case-study – это реальная проблемная ситуация, которая требует решения. Ситуация может быть из различных сфер человеческой жизнедеятельности. В качестве примера отойдем от школьной биологии и обратимся к бизнес-моделям. Любые бизнес-модели строятся на принятии бизнес-решений, от принятия любых управленческих решений зависят многие факторы. Так вот, решение этого кейса кроется в установлении эффективных мер по решению поставленной задачи. Что значит решить кейс? В первую очередь – это его прожить, переложить свой субъективный опыт на окружающую действительность. Теперь обратимся к методике преподавания биологии в школе. Нам уже известны основные составляющие естественно-научной грамотности. В школьном кейсе целесообразно использовать задания различного уровня сложности [1]. Так, например, заданию на определение биологического явления – пороговый уровень, постановку биологического эксперимента – продвинутый уровень, интерпретация данных – высший уровень. Таким образом, благодаря такому подходу, осуществляется дифференциация обучения и равноуровневость представленных заданий.

Ретроспективный взгляд на традиционные и инновационные педагогические технологии, позволяет проследить становление многих аксиологических компонент школьного биологического образования [16]. Методика обучения биологии нуждается не столько в разработке новых средств обучения, а в применении традиционных средств в контексте технологического рывка образования (Интернет-технологии и др.).

Обучающихся российских школ необходимо готовить к новым вызовам современности, а не замыкаться на решении узких временных задач. Учителей биологии должен быть готов к передаче не только биологических знаний, но и знаний по истории, литературы, а также культуры в целом.

Вторая педагогическая технология, которая позволит сформировать естественно-научную грамотность – метод проектов. Для обучающихся проект начинается с замысла и заканчивается разработкой продукта проекта [10]. Для учителя важен процесс проектирования, в ходе которого обучающиеся приобретают новые знания, умения, отношения и ценности, понимание будущей профессии, т.е. «прирастают инструментами», которые помогут им в жизни быть успешными и востребованными.

Мы, под продуктом проекта понимаем не столько результат биологического эксперимента, сколько его интерпретация с точки зрения социальной и экономической значимости [11]. Для успешного формирования естественно-научной грамотности необходимо устанавливать связь биологии с правовыми отношениями в жизни гражданина, экономическими и социальными взаимосвязями. Учитывается также и предметная составляющая знаний обучающихся, которая направлена на углубление биологических понятий, явлений и закономерностей.

Выводы. Обобщим, сформированность естественно-научной грамотности у обучающихся выступает главной ценностью биологического образования. В контексте аксиологического ориентира образования – экологической ценности, естественно-научная грамотность выступает фундаментальным ядром современного общества. О естественно-научной грамотности как аксиологическом ориентире биологического образования целесообразнее говорить в рамках культурно-антропоцентрированного подхода для полноценной реализации целей преподавания биологии в школе. Одними из рассмотренных педагогических технологий выступают кейс-метод и метод проектов. Безусловно, в качестве содержательного компонента описанных технологий должны выступать реальные задачи, которые в свою очередь должны соответствовать основным аксиологическим ориентирам образования.

Литература:

1. Бекшаев И.А., Дьячкова Т.В., Иванов Р.Г. Кейс-метод: составление и использование заданий в учебном процессе // Биология в школе. №2. С. 31-42.
2. Бережнова Е.В. Образование как ценность // Вестник МГИМО Университета. 2014. № 2 (35). С. 240-241.
3. Бобров В.В. Образование: «Качество» и «Инновации» // Философия образования. 2009. №3 (28). С. 37-48.
4. Богданов Н.А. Об аксиологических основах биологического образования школьников // В сборнике: Актуальные проблемы химического и биологического образования. Материалы X Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. Московский педагогический государственный университет, Институт биологии и химии. 2019. С. 83.-92.
5. Булдаков С.К. Аксиология образования: смена ценностных оснований // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2015. Том 21. С. 6-11.
6. Дыдров А.А., Александрова Л.Д. Ориентиры современного российского образования: философско-аксиологический ракурс // Социум и власть. 2019. №2 (76). С. 7-17.
7. Кирьякова А.В. Аксиологические идеи В.А. Сухомлинского в теории и практике образования // Идеи В.А. Сухомлинского в теории и практике (к 100-летию со дня рождения выдающегося педагога-гуманиста В.А. Сухомлинского). Международная научно-практическая конференция. 2018. С. 95-100.
8. Кушнаренко Я.В. К вопросу о формировании аксиологической стратегии образования // Известия Томского политехнического университета. 2011. №6. С. 119-123.
9. Мамедов Н.М., Мансурова С.Е. Естественно-научная грамотность как условие адаптации человека к эпохе перемен // Ценности и смыслы. 2020. №5 (69). С. 45-49.
10. Мишина О.С., Иванов Р.Г. Разработка школьного проекта на тему: «Влияние природной органики на рост и развитие растений» // Проблемы современного педагогического образования. 2017. №57-8. С. 110-116.
11. Мишина О.С., Фролова Н.А., Иванов Р.Г. Алгоритм разработки школьного проекта по биологии на примере темы: «Возделывание люцерны в качестве кормовой культуры в нечерноземной зоне России с применением ФАВ» // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-3. С. 222-225.
12. Молчагин И.Е., Александров В.Л. Ценностные ориентации как один из важнейших компонентов подготовки студентов-педагогов // Цифровая наука. 2020. №4. С. 118-124.
13. Сидельник В.В. Аксиология образования // Вестник Таганрогского государственного педагогического университета. 2016. №1. С. 180-182.
14. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. Учебное пособие для студ. высш. пед.учеб.заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 192 с.
15. Суматохин С.В. Естественно-научная грамотность как цель развития школьного биологического образования // Биология в школе. 2019. №1. С. 15-22.
16. Сухоруких А.В. Аксиология гуманистической педагогики в условиях модернизации и цифровизации образования // Научные ведомости. Серия: Философия. Социология. Право. 2019. Том 44, №1. С. 19-28.

УДК 378

преподаватель кафедры дизайна и рекламы Назарова Ольга Владимировна
 ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
 Ставропольский филиал (г. Ставрополь)

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. В статье рассматривается применение инновационных профессиональных технологий в педагогическом обучении студентов- будущих дизайнеров. Внедрение инновационных технологий связано с образовательной, проектно-ориентированными компетенциями. Приводится ряд инновационных методов обучения для студентов-дизайнеров, а также основа построения концепции подготовки будущего дизайнера к инновационной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическое обучение, инновационные технологии, образовательная модель, творческий подход.

Annotation. The article deals with the application of innovative professional technologies in the pedagogical training of students-future designers. The introduction of innovative technologies is associated with educational, project-oriented competencies. A number of innovative teaching methods for design students are presented, as well as the basis for building the concept of preparing a future designer for innovative professional activity.

Keywords: pedagogical training, innovative technologies, educational model, creative approach.

Введение. В мире стремительного развития инновационной деятельности, определяются приоритеты и преобразования в сфере высшего образования студентов-дизайнеров. Актуальной становится проблема формирования профессиональных способностей дизайнеров, подготовка к их активной инновационной деятельности в условиях метапредметного обучения. В связи с этим необходимо пересмотреть задачи, содержание и методы профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Важнейшей составляющей педагогики является педагогическое творчество. Любое творчество представляет процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности. Деятельность преподавателя ежедневно требует от него умения наблюдать, анализировать, исследовать, вскрывать противоречия в учебном процессе и находить выход из них – одним словом, решать непростые педагогические проблемы и задачи.

Современная подготовка студентов-дизайнеров позволяет обеспечить качество профессиональной подготовки в соответствии с применением образовательных моделей подготовки студентов. Совершенствование качественно новой подготовки ставит задачи по созданию условий для освоения личностью уникальных способов деятельности и моделей мышления, развитие у неё как критического, так и творческого отношения к миру, формирование способности к саморазвитию, к рефлексии, к активизации собственных проектно-творческих способностей.

Творческая деятельность дизайнеров представляет собой инновационную сферу деятельности, именно по этому профессиональное владение современными технологиями в области дизайна – важнейшее условие обучения будущих специалистов. Необходимо так организовать учебный процесс, чтобы учесть большое количество требований, критериев, нюансов данной специальности.

Процесс формирования готовности будущих дизайнеров к инновациям в профессиональной деятельности осуществляется в два этапа:

1. Формирование устойчивой положительной мотивации, ценностных ориентации на применение инноваций в профессиональной деятельности.
2. Внедрение знаний о сущности, содержании и структуре инновационной профессиональной деятельности.
3. Обучение исследовательским и рефлексивным умениям и представлениям студентов, овладению творческими разработками.

Важно передать новаторский опыт других дизайнеров и адаптировать его к новым условиям; разрабатывать собственные инновации, передавать собственный инновационный опыт; проводится организация и проведение творческих мероприятий, обучение склонности будущих дизайнеров к новаторству в своей профессиональной деятельности [3, с. 26-27].

Для достижения планируемых результатов в изучении профессиональных дисциплин, которые, включают в себя структуру компетентных информационно-развивающих технологических аспектов. Для студентов дизайнеров в обучении предлагается применить ряд инновационных технологий:

1. *Метод кейс-стадия.* Данный метод отвечает современным компетенциям преподавания. С помощью этого метода студенту-дизайнеру выпадает возможность принимать решение самостоятельно, при этом преподаватель обсуждает деловые ситуации и задачи. Метод эффективен тем, что с помощью самостоятельных решений студент становится не только хорошим и ответственным студентом, но и грамотным специалистом в будущем. Данный метод относится к инновационным видам занятий, так как в обучении дизайнеров преобладает практический род занятий, метод позволяет активно задействовать в учебном процессе студентов и педагога. Главными преимуществами кейс-метода в обучении студентов-дизайнеров являются: умение адекватно принимать ситуацию и анализировать её; приобретение не только умений и навыков, но и повышение мотивации в профессиональной деятельности; умение быстро решать сложные задачи и находить профессиональный путь их решения. Независимо от теоретической и практической базы знаний, занятия могут проходить в несколько этапов, тем самым делая данный метод уникальным на любой стадии педагогического развития. Метод «кейс-занятие» может проходить в форматах: печатном (применение графических элементов, таблиц, иллюстраций), видео-кейс (применение фильмов, аудио- и видеоматериалов).

2. *Метод дискуссии.* Данный метод применяется активно в современном образовательном пространстве. В процессе дискуссионного формата проведения занятий студент полноценно может высказывать своё мнение по решению той или иной задачи поставленной на занятии. Дискуссия направлена на достижение учебных целей и решения задач. Стоит отметить, что важным критерием метода обсуждения является умение

не только обсудить тему, но и подготовить студентов-дизайнеров к исследовательской деятельности. Поэтому рекомендуется использовать ресурсы электронных библиотек в ходе занятий. Прежде чем начинается дискуссионное занятие, имеется возможность дать выступление студентам, которые подготовили заранее сообщение по новой теме. Вследствие чего каждый может задавать вопросы, которые в ходе беседы будут преобразованы в профессиональные ответы. Также рекомендуется применение интерактивных приёмов. Стоит обратить внимание на аналоговые составляющие по дисциплине, так как важна практическая компетенция в обучении, соответственно, необходима наглядность. Групповые и межгрупповые дискуссии выступают как интенсивные инновационные технологии [2, с. 13].

3. *Метод использования.* Интернет-ресурсов в образовательной системе. Как показала практика, использование интернет-технологий эффективно отразилось на успеваемости и самостоятельности студентов. Соответственно, необходимо ввести использование интернет-технологий, а именно электронную почту как современный педагогический метод. Обмен информацией с помощью электронной почты значительно ускоряет и упрощает обмен важной информацией между студентом и педагогом. Сообщения удобны для передачи не только лекций, но и для практических занятий. Главные преимущества использования электронной почты в педагогическом процессе со студентами-дизайнерами: обмен информацией, получение ответа в короткий срок; расширение словарного запаса, навык письменного делового общения; самостоятельность в решении концептуальных форм дизайн-проектирования; общение с педагогом напрямую. Несмотря на то, что электронная почта чаще используется в практике дистанционного обучения, этот метод можно внедрить, поскольку он удобен для работы в автономном режиме, и ученику не нужно ждать тренировки, чтобы ответить на свой вопрос и получить грамотный ответ и помощь в решении у него возникли трудности. Преимуществом метода является удобство использования рассылок, где все студенты получают важную информацию [7, с. 68-69].

4. *Метод игры.* Игровой метод проведения учебных занятий подходит к практической деятельности профессиональных учебных дисциплин. Суть игрового метода заключается в том, что проведение учебного образовательного процесса может проходить в игровом формате. Например, учитель назначает роли ученикам, кто-то делает макет и играет роль дизайнера макета, кто-то выполняет художественные и графические задания, выступая в качестве ведущего дизайнера. Таким образом, студенты погружаются в рабочий процесс. После этого студенты будут готовы практиковаться с реальными клиентами, понимая, как правильно наладить диалог с потенциальным клиентом. В контексте игровой методики имеется возможность анализа собственных дизайн-проектов. Взаимодействие осуществляется простым способом: вся группа меняется друг с другом своими проектами, и каждый подробно оценивает, как свой так и чужой проект. С помощью оценивания чужого дизайн-проекта студент начинает компетентно оценивать аналоговые дизайнерские решения, при этом набираясь опыта и развивая свой профессиональный вкус, кругозор в данном вопросе.

5. *Метод тестирования.* Данный метод эффективен и выступает как инновационная технология. Тестирование позволяет быстро и удобно проверить уровень знаний студентов. Итоговые тестирования рекомендовано ввести по всем дисциплинам. Также, исходя из опыта дистанционного обучения, можно применять компьютерные тестирования по каждому курсу. С точки зрения инновационной составляющей можно применить по дисциплинам тестирование с кейс-заданиями, картинками. Теоретические и практические знания находятся на первом месте в образовательном процессе студентов-дизайнеров. Хорошая теоретическая база будет благоприятно влиять на практическую часть, поэтому целесообразно применять метод тестирования. Метод тестирования благоприятно влияет на теоретическую и практическую базы дисциплины.

6. *Метод наглядности.* Данный инновационный метод используется для повышения уровня образовательной системы в области образовательной системы метод в области подготовки компетентных дизайнеров. Наглядный метод применяется в образовательной практике, но его можно сделать шире. В рамках культурного воспитания студенты посещают выставки в музеях, участие и проведение выставок [6, с. 57].

Педагогу при формировании готовности студентов к профессиональной деятельности, так же необходимо развивать в будущих дизайнерах навыки самостоятельного решения профессиональных задач. Таким образом, задачами педагогического обучения дизайнеров в процессе формирования профессиональных способностей должны стать:

- подготовка востребованных специалистов;
- формирование навыков понимания обязанностей, задач, значимости, знания средств достижения цели;
- подготовка специалистов к новым профессиональным условиям;
- формирование умения пользоваться инновационными разработками;
- формирование навыков самостоятельной работы, самообразования и самосовершенствования [1, с. 34].

Формирование готовности будущих дизайнеров к инновациям в профессиональной деятельности осуществляется главным образом через:

- формирование готовности к восприятию, освоению творческих разработок;
- переносу инновационного опыта других дизайнеров и его адаптации к новым условиям;
- разработке собственных новшеств, передаче собственного инновационного опыта;
- организации и проведению творческих экспериментов [8, с. 76-77].

Деятельность дизайнера не может сводиться только к художественно-творческим умениям. Профессиональные качества дизайнера определяются и его личностными качествами [5, с. 46]. Это - целеустремленность, амбициозность, постоянное самосовершенствование, самообразование, креативность, ответственность, коммуникабельность. Задача педагога развивать и поощрять эти качества у будущих дизайнеров. Сильная личность, способна к самообразованию и саморазвитию, лучше приспосабливается к новым условиям и справляется с профессиональными задачами.

Реализация процесса формирования готовности будущего специалиста-дизайнера к инновационной деятельности требует, прежде всего, создания инновационно-ориентированной учебно-творческой среды, представляющей собой специально организованную творческую среду, направленную на решение студентами профессионально-ориентированных задач, оказывающую активное влияние на учебно-познавательный процесс посредством использования современных технологий и инструментария [4, с. 16].

Решение сложных творческих задач, является самым важным назначением профессионального образования. Процесс профессионального становления будущего дизайнера должен моделироваться в заданную структуру инновационной профессиональной деятельности. В основу построения концепции подготовки будущего дизайнера к инновационной профессиональной деятельности положены системный, рефлексивно-деятельностный и индивидуально-творческий подходы, обеспечивающие построение и функционирование целостного процесса формирования личности дизайнера [9, с. 43]. С позиций системного подхода все звенья профессионального образования должны максимально стимулировать проявление всех компонентов инновационной деятельности в их единстве.

Выводы. Исходя из вышеизложенного, внедрение педагогической инновации в образовательный процесс выступает важным условием совершенствования структур, функциональных комплексов и систем, композиционных решений, входящих в систему дизайн образования. Формирование инновационного нестандартного мышления, соответствует современной парадигме образования студентов-дизайнеров.

Литература:

1. Анцыферова Л.И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни / Л.И. Анцыферова // под ред. В.А. Бодрова. – М., 1991. – С. 74.
2. Босых И.Б. Инновационный метод преподавания дизайна конкурентоспособной упаковки / И.Б. Босых // Профессиональное образование в современном мире. – 2014. – № 3 (14). – 96 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский – М., 1961. – Т. 3. – 301 с.
4. Глазычев В.Л. Модели деятельности проектирования / В.Л. Глазычев // Теоретические и методологические исследования в дизайне. – 1990. – №61. – С. 4.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 188 с.
6. Капунова М.И. Применение инновационных педагогических технологий в дизайн-образовании / М.И. Капунова // Молодой ученый. – 2017. – № 38 (172). – С. 118.
7. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2011. – 380 с.
8. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 272 с.
9. Турчен Д.Н. Универсальные учебные действия как фактор обеспечения преемственности среднего и высшего образования / Д.Н. Турчен // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – №2(18). – С. 106.

Педагогика

УДК 378.14.015.62

кандидат педагогических наук, доцент Невзорова Анна Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

СТИМУЛИРУЮЩИЕ И СДЕРЖИВАЮЩИЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки педагогов, которая рассматривается в русле содержания и реализации образовательных программ на уровне бакалавриата. Обозначены современные ориентиры развития высшего педагогического образования, ожидания общества и государства, обращенные к качеству подготовки педагогов, выраженные как в нормативно-правовых документах, так и в психолого-педагогических исследованиях. На этой основе дан анализ стимулирующих и сдерживающих факторов профессиональной подготовки педагогов.

Ключевые слова: педагог, педагогическая деятельность, бакалавриат, факторы подготовки педагогов.

Annotation. The article is devoted to the problem of professional training of teachers, which is considered in the context of the content and implementation of educational programs at the undergraduate level. Modern guidelines for the development of higher pedagogical education, the expectations of society and the state, addressed to the quality of teacher training, expressed both in normative legal documents and in psychological and pedagogical research, are outlined. On this basis, the analysis of stimulating and constraining factors of professional training of teachers is given.

Keywords: pedagogue, pedagogical activity, bachelor's degree, factors of teacher training.

Введение. Педагогическое образование в аспектах его содержания, требований к качеству, требований к образовательным результатам, продиктованным современностью, новыми условиями развития общества и социокультурной среды, подверглось существенным изменениям в последнее десятилетие практически в любой стране мира. Интенсивность технологического прогресса, все набирающего темпы и продолжающего охватывать все новые отрасли и сферы жизни ставит перед образованием – достаточно консервативной сферой, не столь быстро способной адаптироваться к внешним изменениям – новые и сложные задачи [4, 5, 11, 12, 13]. Сформулированы ключевые компетенции 21 века, содержание так называемой «новой грамотности», мягких навыков (soft skills) – 4К (кооперация, коммуникация, критичность, креативность), ООН сформулировала 17 целей в области устойчивого развития, в Российской Федерации действуют новые образовательные стандарты, которые непрерывно обновляются и совершенствуются, принят и вступил в силу профессиональный стандарт педагога. Все эти обстоятельства требуют пересмотра и обновления содержания педагогического образования, так как в школе, отвечающей современным вызовам, может качественно осуществлять профессиональную деятельность только педагог с соответствующим набором и уровнем развития личностных и профессиональных качеств, педагог, обладающий всеми теми современными навыками и компетенциями, которые он формирует и развивает у детей [7]. Подготовка такого педагога требует серьезного пересмотра содержания педагогического образования, существующих образовательных программ по направлениям Педагогическое и Психолого-педагогическое образование. В этом направлении уже сделаны значительные шаги в рамках поддержанных Министерством образования и науки государственных научно-исследовательских проектов, Национального проекта «Образования»

Минпросвещения России. В значительной степени усовершенствованы образовательные стандарты высшего образования, существуют передовые практики качественной подготовки педагогов, но в массовых масштабах подготовки педагогов в высшей школе, вопрос обеспечения качества и соответствия современным социокультурным условиям все еще остается острым и нерешенным. В данной статье предпринята попытка выявления и систематизации двух групп факторов подготовки педагога – стимулирующих этот процесс, способствующих обеспечению необходимого фундамента, базиса предстоящих изменений, а также сдерживающих, тормозящих и препятствующих организации и осуществлению подготовки педагогов на высоком качественном уровне.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрение новых ориентиров в подготовке педагога начнем с освещения вопроса о современных представлениях о том, какой должна быть современная школа. Моделей, описаний новой современной школы существует достаточно большое количество как в отечественной психолого-педагогической литературе, так и зарубежной. Имеют место и воплощенные идеи этих представлений, примерами которых могут служить, например, одна из самых инновационных школ в мире для старшеклассников гимназия «Эрестад» в Дании; обучение на основе явлений в финской школе, где нет привычного разделения на учебные дисциплины и обучение происходит в процессе освоения комплексных тем; «семейный деревенский дом» во Франции, когда в школе создаются все условия для благополучия детей и подростков, шкoрла имеет большую свободу в формировании учебного плана и может заинтересовывать обучающихся через освоение профессий, шведская школа «Эгалия» где нет разделения по полу, где ребенку предлагают выбрать свой пол, но суть данной образовательной системы часто неверно истолковывается: главное здесь состоит в том, что школа учит социальным навыкам, демократии и политике, самый главный навык, который приобретают дети – самооценка и знание своих прав. В России уникальными примерами школ, обеспечивающими высокое качество подготовки и адаптированных к запросам детей, родителей, региональной среды, могут служить школа «Апельсин» в Санкт-Петербурге, основанная известным педагогом Димой Зицером; кочующие классы в Якутии, где школа кочует вместе с оленеводами и обеспечивает непрерывность получения образования детьми без необходимости разлуки с семьей и проживания в интернате, как это было раньше; «Класс-центр» С.З. Казарновского, образовательное учреждение, где посредством интегрирования основного и дополнительного образования, не прерывая одно другому, а, находя определенное соотношение, помогают детям точнее сориентироваться в соответствии с их возможностями в выборе будущей профессии; детская арт-резиденция «Кавардак», где ребенку помогают пробудить осознанность к своим интересам и целям [6].

В научных разработках одним из примеров представлений о совершенной образовательной системе является проект «Школы будущего» [1]. Как описывают ее авторы, такая школа должна обеспечить подготовку учащихся, способных отвечать на вызовы и риски современного социума, которые спровоцированы стремительным распадом существующих социальных институтов и сложившихся общностей людей, интенсивным процессом функционирования и формирования новых типов общностей и видов деятельности. Одной из решающих, важнейших характеристик образовательной среды школы становится благополучие школьников [8]. Установлено, что в ситуации благополучия и наличии ситуации выбора человек выбирает задачу из зоны ближайшего развития [10].

С нормативной точки зрения специфика современной школы характеризуется соответствием требованиям к результатам освоения образовательной программы, к структуре образовательной программы, к условиям реализации образовательной программы, сформулированным в образовательных стандартах общего образования. Проходя процедуру аккредитации, школы демонстрируют соответствие образовательного процесса нормативным документам, но может ли этот факт гарантировать достижение высокого качества образования в массовой школьной практике и обеспечения успешности и благополучия каждого ребенка? Нам представляется, что идеи о новой школе в исследованиях, опыте практической реализации и нормативных документах имеют как общие черты, так и существенные различия и все они далеки от воплощения в массовой школьной практике.

Представления о педагоге современной школы рассмотрены в ряде психолого-педагогических исследований. Так, например, в работах Е.И. Казаковой обозначены ценности и смыслы профессиональной деятельности учителя, которые можно рассмотреть в двух аспектах – личностном и профессиональном. С позиции личностного аспекта учитель современной школы обладает такими качествами, как открытость миру; ответственность к своему и чужому личностному потенциалу; гибкость, устойчивость, понимание; чувство юмора, умение радоваться, развитость эмоционального интеллекта. С профессиональной точки зрения такой учитель увлечен процессом познания; умеет работать в разновозрастной команде; обладает высоким культурным уровнем; имеет хорошую технологическую подготовку, критичен. В упомянутом выше проекте «Школы будущего» дана несколько иная характеристика педагога. В ней описаны такие компетенции и навыки, как: лидерство в освоении учащимися новых форм деятельности, новых средств и способов ее построения; управление процессами образования, умение конструировать учебные предметы, сценарии учебных ситуаций, диагностировать результаты решения учебных задач учащимся.

Личностный, профессиональный потенциал учителя приобретает решающее значение в обеспечении успешности обучающихся и качества образовательного процесса. Исследование, проведенное А.Н. Веракса в долгосрочной перспективе по оценке результатов социального/поведенческого развития детей 6-12 лет показало, что решающим фактором является качество преподавания, включающее эмоциональную поддержку, организацию работы и методическую поддержку педагога. Также в работе А.Н. Веракса в составе исследовательской группы [3] показана значимость для оптимизации доверия и субъективного благополучия как предикторов психологической безопасности ряда направлений социально-психологической работы, включающей, в частности, познавательную активность и компетентность в оценке ситуации и состояния психологической безопасности, повышение уровня доверия к себе как к субъекту безопасности, уровня субъективного благополучия, снижение тревожности, ностороженной пассивности, повышение роли ценностей саморегуляции, самостоятельности, целеустремленности. Проведенный нами анализ образовательных программ по направлениям Педагогическое и Психолого-педагогическое образование показал отсутствие или слабую представленность перечисленных навыков и компетентностей в содержании подготовки педагогов.

Действующий образовательный стандарт, разработанный на основе системно-деятельностного подхода, ориентирован на достижение образовательных результатов, среди которых личностный результат играет

ключевую роль. Личностный результат предполагает сформированность личностных универсальных учебных действий – самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации. Программа формирования универсальных учебных действий является обязательной составной частью основной образовательной программы и охватывает преподавание всех учебных дисциплин и организацию внеурочной деятельности, интегрируя таким образом воспитание и обучение в целостном образовательном процессе. Нормативные документы и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса создают фундамент для повышения качества обучения и воспитания в школе. Однако, этот процесс сложный, противоречивый, многогранный, обусловленный многими факторами, влияющими на качество образования. Среди этих факторов личность учителя и его стиль педагогической деятельности, несомненно, являются одними из самых главных. Необходимое качество педагогической деятельности учителя возможно обеспечить двумя способами – во-первых, путем модернизации педагогического образования, создания условий для полноценного становления педагога в процессе реализации программ педагогического образования; во-вторых – с помощью системы повышения квалификации педагогических работников, через учебно-методические советы, центры, профессиональные сообщества.

Проведенное нами исследование личностной позиции учителя начальных классов как воспитателя показало во многом соответствие взглядов учителей современным установкам в воспитании. Так, например, большинство опрошенных – 65% – считают важным равноправное общение с детьми. 71% учителей указывают на важность проявления непреходящего доверия к возможностям и способностям ученика. 73% учителей убеждены в необходимости сотрудничества с детьми в достижении общих целей. 73% респондентов указали на необходимость поддержки школьников как субъектов самоуправления. Учителя стремятся к самообразованию, повышению своего профессионального уровня. 76% учителей считают необходимым расширение и углубление своих профессиональных знаний и умений в сфере воспитания, 65% учителей отметили значимость деятельного участия в педагогическом самоуправлении и проявлении интереса к профессиональной деятельности коллег. Взаимодействие с родителями также оказалось достаточно значимым. 62% считают важным проявление интереса к жизни ученика в семье, проявление постоянного интереса к внешкольным делам и занятиям ученика, повышение педагогической культуры родителей своих воспитанников. Вместе с тем, учителя слабо представляют и реализуют проявление эмпатии по отношению к ученикам, считают ненужным предъявление учащимся своих нравственных убеждений, ценностей, интересов.

Позиционирование школы в качестве важнейшего социального института воспитания вселяет надежду на то, что общество имеет шансы на воспроизводство духовности, нравственности, гражданственности и гуманизма следующих поколений. Достижение высокого качества воспитания возможно только в условиях системности и целостности управления воспитанием на всех уровнях, и собственно воспитательного процесса, включая его цель, содержание, технологии и результат.

Анализ современных взглядов на ориентиры и тенденции развития школьного образования, на соответствующий этим запросам образ педагога, способного успешно решать профессиональные задачи в условиях изменчивого мира, обеспечивая благополучие, безопасность и успешность развития всех без исключения детей, независимо от их психологической, социальной, физической ситуации развития, позволил выявить и сформулировать ряд стимулирующих и сдерживающих факторов профессиональной подготовки педагога. К стимулирующим факторам мы отнесли: 1) понимание необходимости обновления педагогического образования, основанное на широте взглядов руководства вузов и преподавательского состава, готовность и мотивированность к этой работе; 2) научно-методическое сопровождение деятельности преподавателей высшей школы, осуществляющих подготовку педагогов, а именно их осведомленность о современных исследованиях, обсуждение их результатов в профессиональной плоскости, в соотношении со спецификой профиля подготовки, осмысление и выработка на этой основе новых способов работы со студентами, включая постоянное обновление содержания образования в соответствии с новейшими достижениями науки и технологий преподавания; 3) реализующиеся на федеральных, региональных площадках программы повышения квалификации для преподавателей вузов, соответствующие по содержанию, реализации, формам проведения современным представлениям о новой школе и педагоге; 4) пересмотр квалификационных требований, предъявляемых к профессорско-преподавательскому составу вуза; 5) реализуемые вузами международные связи с организациями высшего образования за рубежом, позволяющие не только расширить представления о современных тенденциях и приоритетах развития образования, но и познакомиться с опытом практической реализации способов, технологий, вариантов организации подготовки педагогов. В качестве сдерживающих факторов подготовки педагогов были выявлены следующие: 1) уровень готовности и склонность к педагогической деятельности у абитуриентов, поступающих на направления подготовки Педагогическое и Психолого-педагогическое образование: многолетние наблюдения, опросы первокурсников, проведенные в разных педагогических вузах позволяют констатировать, что на указанные направления подготовки довольно редко абитуриенты поступают целенаправленно – часто это их «запасной вариант» или вовсе возможность попасть на бюджетное место; причиной тому выступает и низкий престиж профессии учителя, и невысокий уровень оплаты его труда, совмещающиеся со сложностью и интенсивностью работы. Согласно данным, приведенным в образовательном бюллетене, количество учителей в российских школах в возрасте моложе 25 лет составляет 6,3%, от 25 до 29 лет – 11,4%. Решением проблемы может стать формирование национальной системы учительского роста и реализация комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций. 2) Инертность, низкий уровень мотивированности преподавателей вузов к обновлению образовательных программ, освоению новых технологий и способов взаимодействия. Отчасти это объясняется неоправданно высокими объемами «бумажной» работы, которая лишь увеличивается год от года и не оказывает влияния на качество преподавания и учения, сокращает время непосредственной работы преподавателя со студентами, а также не всегда рационально составленными учебными планами, формально соответствующими обновленным образовательным стандартам, но на деле выхолащивающим фундаментальную подготовку студентов. 3) Отсутствие в полной мере реализуемой академической мобильности студентов и преподавателей. С начала 200-х годов тема академической мобильности в высшем образовании приобрела высокую актуальность, были сделаны значительные подвижки в этом направлении в связи с присоединением России к Болонскому процессу. Но, в то же время, идея академической мобильности в большинстве педагогических вузов в

регионах носит единичный характер и далека от доступности данного формата приобретения профессионального опыта каждому студенту. Существуют бюрократические, организационные барьеры организации такого вида учебной работы даже на уровне внутренней мобильности. Однако, рассматриваем академическую мобильность в качестве существенного фактора формирования личности и профессиональной деятельности педагога. 4) Низкий уровень материально-технической оснащенности педагогических вузов, что, несомненно, сказывается на возможностях реализации новых технологий и способов работы. Зачастую школы гораздо лучше технически оснащены, чем вузовский образовательный процесс. Несомненно, существуют и активно используются платформы электронной поддержки образовательного процесса, разработано качественное программное обеспечение, но весьма медленно идет обновление технических средств обучения, существует проблема их нехватки для работы всех преподавателей в одно и то же время, страдает и скорость интернет-соединения, что не позволяет использовать целый ряд цифровых продуктов в образовательном процессе. 5) Существенным недостатком является отставание действующих образовательных программ от современных установок развития педагогического образования. Так, например, программы подготовки педагогов, документально оформленные в соответствии с новыми требованиями, часто оказываются реализуемыми в старой парадигме, не отражающей современных требований к вариативности, персонализации, не учитывающей индивидуального опыта и академических способностей студентов.

Выводы. Обозначенные в статье современные ориентиры развития высшего педагогического образования основываются на нормативно-правовых документах, психолого-педагогических исследованиях, образовательной практике. Поскольку именно педагог, его личность, качество его профессиональной деятельности оказывают наиболее существенное влияние на достижения детей, успешность и благополучие в образовательном процессе, в современных условиях наиболее остро встает вопрос о подготовке педагога. Сформулированы стимулирующие и сдерживающие факторы профессиональной подготовки педагогов. Среди стимулирующих факторов выделены: 1) понимание необходимости обновления педагогического образования; 2) научно-методическое сопровождение деятельности преподавателей высшей школы; 3) программы повышения квалификации для преподавателей вузов; 4) пересмотр квалификационных требований, предъявляемых к профессорско-преподавательскому составу вуза; 5) международные связи с организациями высшего образования. В качестве сдерживающих факторов выявлены: 1) уровень готовности и склонность к педагогической деятельности у абитуриентов; 2) низкий уровень мотивированности преподавателей вузов к обновлению образовательных программ; 3) отсутствие в полной мере реализуемой академической мобильности студентов; 4) низкий уровень материально-технической оснащенности педагогических вузов, 5) отставание действующих образовательных программ от современных установок развития педагогического образования. Несомненно, представленные изыскания и соображения могут быть уточнены и требуют дальнейших исследований и аналитической работы.

Литература:

1. Громько Ю.В. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего / Ю.В. Громько, В.В. Рубцов, А.А. Марголис // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 57-67.
2. Джурицкий А.Н. Сравнительная педагогика: учебник для бакалавриата и магистратуры / А.Н. Джурицкий. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: Юрайт, 2019. 353 с.
3. Доверие и субъективное благополучие как основание психологической безопасности современного общества: монография / А.И. Донцов, Е.Б. Перельгина, О.Ю. Зотова, Л.В. Тарасова, А.Н. Веракса, А.М. Рикель. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2018. 578 с.
4. Землянская Е.Н. Критериальное оценивание образовательных достижений студентов вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. № 2. С. 142-147.
5. Карпова Е.В. Организация работы учащихся в малых группах в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова / Е.В. Карпова, О.Н. Шевко // Ярославский педагогический вестник. 2005. № 3. С. 65-71.
6. Мурашев А. Другая школа: откуда берутся нормальные люди / А. Мурашев. М.: Эксмо, 2019. 352 с.
7. Невзорова А.В. Надпрофессиональные навыки учителя общеобразовательной школы Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-4. С. 311-313.
8. Поливанова К.Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 26-34. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>(дата обращения 20.12.20)
9. Реформа школьной системы образования (отечественный и зарубежный опыт). Бюллетень о сфере образования. № 10, декабрь 2016. URL:<https://ac.gov.ru/files/publication/a/11203.pdf> (дата обращения 20.12.20)
10. Федоров О.Д. Эволюция педагога: новый ролевой набор / О.Д. Фёдоров, Е.И. Казакова, Е.М. Сатановская // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 76-87.
11. Crossley, M. Comparative and International Education, 2002. URL: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25691_4_2_Crossley.pdf
12. The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) Электронный ресурс. Режим доступа: URL: <http://www.oecd.org/> Дата обращения: 06.11.2019
13. The Pedagogy Wheel ... it's a Bloomin' Better Way to Teach Электронный ресурс. Режим доступа: URL: <https://designingoutcomes.com/the-pedagogy-wheel-its-a-bloomin-better-way-to-teach>. Дата обращения: 06.11.2019

УДК 378.14.015.62

магистр педагогики, ассистент Невзорова Екатерина Дмитриевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА КАЦКОГО СТАНА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению культурного содержания и компонентов социокультурной среды Кацкого стана. Обоснована возможность рассмотрения культурных особенностей Кацкого стана в формате структурных элементов социокультурной среды на основе терминологического анализа понятий культурной, этнической, этнокультурной и социокультурной сред. Рассмотрены следующие компоненты социокультурной среды Кацкого стана: территория проживания, самоназвание, наличие собственного языка, фольклор, символика, специфика уклада жизни и ведения хозяйства, обычаи и традиции.

Ключевые слова: социокультурная среда, Кацкий стан, этнографический музей, фактор, развитие личности.

Annotation. The article is devoted to the consideration of the cultural content and components of the socio-cultural environment of the Katsky Stan. The possibility of consideration of cultural characteristics of Katsky Stan in format of structural elements of the sociocultural environment on the basis of the terminological analysis of the concepts of cultural, ethnic, ethno-cultural and socio-cultural environments. There considered the following components of Katsky Stan's socio-cultural environment: the territory of residence, self-designation, having its own language, folklore, symbolism, specifics of way of life and farming, customs and traditions.

Keywords: socio-cultural environment, Katsky camp, ethnographic Museum, factor, personal development.

Введение. Культура поддерживает и обеспечивает связь между поколениями, включает в себя опыт прошлого и современность. Сочетание интерпретации прошлого и актуальные культурные основания настоящего определяют содержание этнокультурной идентичности сегодня. Этнокультурная идентичность – это та категория, которая относится к осознанию человеком принадлежности к конкретной этнической общности через культуру, на основе ее присвоения и осознания как «своей».

Аналитическое рассмотрение вопроса, составившего предмет исследования, требует определиться с основными понятиями. Таковыми являются в данном случае социальная, культурная, социокультурная, этническая и этнокультурная среда. Все эти понятия тесно взаимосвязаны, но не тождественны, они представляют собой, кроме того, проявление того или иного угла зрения на рассматриваемые явления с опорой на определенные системы научных взглядов – социологические, культурологические, психолого-педагогические, этнологические. Причем, с позиций любой из перечисленных научных областей, учитывается не только присущий этой области аспект, но и влияние среды на личность, то есть практически во всех теориях сред можно проследить антропологический аспект.

В частности, социокультурная среда определяется как система материальных и духовных условий, в которых формируется и реализуется личность [9]. Наиболее полная характеристика современного состояния исследований в области сред представлено В.А. Ясвиным. Он выделил ряд взаимодополняющих позиций, в частности, то, что в качестве агента взаимоотношений со средой рассматривается развивающаяся личность, а среда понимается как совокупность условий, обстоятельств, событий, факторов и влияний на развивающуюся личность, а также развивающую личность возможностей [15]. Взаимное влияние среды и личности очевидно: среда оказывает влияние на развитие личности, а затем, развиваясь, личность начинает оказывать влияние на среду. Влияние среды на личность обусловлено и тем, что она наполнена определенным культурным содержанием, ценности культуры играют важную роль в такой среде. Этнокультурная среда – это организованное пространство, основанное на культурном наследии, направленное на развитие личности, обогащение жизненного опыта; явление социально-историческое, в нем находит отражение генетическая память этноса [2]. Как видно из определения, в понятии этнокультурной среды отражены такие ее ключевые характеристики, как связь с прошлым и культурная составляющая, присущая этносу. Необходимо конкретизировать, что именно является составляющими этих характеристик и выступает в качестве критериев этноса и этнокультурной среды. Исследователи сходятся во мнении, что к таким идентифицирующим критериям относятся территория, язык, хозяйственная деятельность, обычаи, традиции, обряды, самоназвание, национальные психологические особенности, такие, как национальный характер, национальное самосознание. Признаками этнокультурной среды обладает Кацкий стан.

Изложение основного материала статьи. Кацкий стан – это территория, располагающаяся в бассейне реки Кадки на западе Ярославской области. Кацкий стан также называют кацкой волостью или волостью Кадка. Территориально затрагивает части Мышкинского, Угличского и Некоузского районов. Центр Кацкого стана располагается в селе Мартыново.

Впервые местность упоминается 1461 году в духовной грамоте (завещании) князя московского Василия Темного. Документ сообщал следующее: «...а у сына своего у Андрея у Большого из удела даю своей княгине... Кадку». С 1575 года, со времен Ивана Грозного территория получает название «Кацкий стан».

Существует и легенда, которая рассказывает о происхождении названия реки Кадки, которая и дала название местному населению. Согласно ей, на людей, населяющих эти земли, напали враги, многие были убиты, а уцелевшие страдали от жажды. Тогда один из выживших мужчин нашел в русле реки родник. Он взял кадку или кадущку (большую деревянную бочку), выбил дно и установил на роднике. Кадущка наполнилась чистой ключевой водой и все, отправляясь к этому месту, говорили: «пошли на кадку!». Отсюда и появилось такое название, а местные жители стали называть себя кацкарями.

Не случайна очевидная параллель самоназвания «кацкари» с «сицкарями» (население бывшего Мологского уезда в нижнем течении реки Сить), которые также долгое время считались субэтнической группой с особыми культурными традициями. Считается, что сицкари отличались характером, говором, обрядами и промыслами. Сейчас они практически прекращают существование.

В начале прошлого века Кацкий стан включал в себя более 130 селений, в которых проживало более 22 тысяч местных жителей. В это время здесь функционирует 12 церквей, 9 часовен, 23 ветряные мельницы, 27 школ, 14 кузниц, 11 маслобойных, один кирпичный и 6 сыроваренных заводов. Была развита внутренняя

торговля. Сегодня Кацкий стан объединяет около 60 селений и чуть больше 1500 человек местных жителей. За сотню лет жизнь в Кацком стане существенно изменилась, во многом это связано с оттоком населения.

Этнографический музей кацкарей обеспечил приток туристов и дал новые рабочие места для населения. Этому предшествовало появление краеведческого издания «Кацкая летопись» и одноименного клуба [6]. Первый номер газеты вышел в 1992 году и был посвящен престольному приходскому празднику Успенье, название которого согласно нормам кацкого диалекта произносится с безударной «ё». Первые два номера издания вышли приложением к газете «Волжские зори» города Мышкин, с 1993 выходит самостоятельно. Свое название газета (с 2002 года преобразованная в журнал) и клуб получили по старинному названию местности. Развитие «культурного проекта» развивалось под руководством Сергея Николаевича Темняткина – учителя истории и краеведения.

«Кацкая летопись» – едва ли не единственное в России периодическое издание краеведческой тематики, выпускаемое в деревне, причём вот уже почти 30 лет. Оно является главным транслятором идей возрождения кацкой культуры и публикует исторические, краеведческие, фольклорные, генеалогические материалы, подготовленные как местными авторами, так и специалистами Государственного архива Ярославской области, Ярославского музея-заповедника и др. При этом особое внимание уделяется кацкому диалекту.

В публикациях С. Темняткина, О. Перовой, А. Румянцевой, Е. Куликовой и других часто встречается самобытная лексика (*примаскалить, гляженный, заволосной, прилуниться, бахорить* и многое другое). В авторской речи звучит отличная от русского литературного языка фонетика (*по-кацкиЕ, бОльнѐ, дожидАётся, бѣзгодОвой*) и морфология (*рАжое бѣлО* – прилагательное, существительное; *баиУра* – существительное; *рЫня* – прилагательное) [10].

Статьи «Кацкой летописи» отсылают к осознанию особой кацкой идентичности. Так, например, в журнале мы находим рубрики, напрямую связанные с этнической идентичностью кацкарей [8]. Это рубрики «Я покую кацкого», «Этнографические страницы», «Кацкий стан сегодняшний», «Моя кацкая Русь», которые рассказывают читателю, например, о преподавании кацкого языка в местной школе, об особом отношении кацкарей к религии, об их традиционной хозяйственной деятельности и т.д.

Как отмечает В. Баранова, кацкари в целом положительно относятся к деятельности активистов и краеведов, большинство жителей кацкой волости весьма довольны, что у них есть собственный журнал и музей. Но она также обращает внимание на то, что среди молодых информантов достаточно широко распространено представление о том, что хорошо говорят по-кацки именно старики, соответственно, в «Кацкой летописи» реконструируется, прежде всего, их речь [3]. Однако представители старшего поколения, вопреки этим представлениям, не считают себя «эталонными носителями» кацкого языка, а отсылают к материалам издания и составителям словаря. В. Гулида говоря о кацком проекте, ссылается на публикацию В. Барановой и отмечает, что вероятно проект обрёл все основные признаки настоящего языка и социальные аспекты его присутствия в публичной жизни [5]. По ее мнению, Сергей Темняткин является не только народным лингвистом, но и языковым политиком. К. Викторова рассуждает о кацкарях в контексте формирования локальной и этнической идентичности, сравнивая их с поморами – малой по численности, но самобытной этнографической группой русского народа на Баренцевом и Белом морях [4]. И действительно, можно провести некоторые параллели между культурными традициями кацкарей и поморов. Один из примеров атрибутики – наличие у тех и у других безликих кукол. Так, по поверьям, в них не смогут вселиться злые духи и навредить владельцу.

Музей кацкарей был создан в 1994 году в виде маленькой комнатки на втором этаже местного дома культуры. Экспозиция была не очень большой и рассказывала об истории, укладе жизни и фольклоре кацкарей. Совсем иную форму он приобретает с 2000 года и с этого момента называется уже этнографическим музеем кацкарей. Что символично, в первый год нового столетия, местная жительница Григорьева Александра Ивановна, которой на тот момент уже было 87 лет, уезжала в город к дочери, ей стало тяжело самой содержать большой деревенский дом. Тогда и появилась идея открыть в избе музей, в котором были бы собраны предметы местного быта. Предложение было вполне естественным, поскольку с начала 90-х, уже почти десятилетие, существовал клуб «Кацкая летопись» [11] и одноименное издание, созданные для сохранения и возрождения традиционной местной культуры. Покупку дома 1911 года постройки профинансировало Правительство Ярославской области. С этого момента начинается история этнографического музея кацкарей. Сейчас он состоит уже из нескольких деревенских домов, в которых представлены предметы быта и различные документы, связанные с жителями Мартыново и окрестностей. Сотрудники музея используют кацкий язык для общения с гостями. Наиболее популярная экскурсионная программа называется «Побахорим по-кацки», то есть «Поговорим по-кацки».

Музей демонстрирует местный фольклорный театр коменичаный, традиционный для кацкарей. Комменичанье подразумевает интерактивные постановки исключительно комедийного содержания и участие двух сторон – коменичников, то есть актеров, и гляженных, то есть зрителей. Для туристов сюжеты разыгрываются около 400 раз в год. Традиция сохранилась не только в туристической программе, но и продолжает существовать в реальной жизни. Так кацкари коменичают на различных торжествах: свадьбах, корпоративах, юбилеях, проводах на пенсию и т.д.

Повествование в постановках всегда ведется на кацком диалекте. У кацкарей есть традиционные сюжеты, в которые, в ходе повествования, они вплетают последние события деревни, поэтому игра актеров всегда импровизационная. У комменичанья нет четко очерченной сюжетной линии и строго закрепленных диалогов. Все эти черты делают местный театр исключительно самобытным явлением, отражающим узко-локальные традиции.

Здесь присутствуют и сквозные парные персонажи. Комичные сцены между собой разыгрывают баба Маня и дед Егор. Это собирательные образы, которые в утрированной форме демонстрируют особенности взаимоотношений пожилой пары. Баба Маня – властная, управляет собственным мужем, дед Егор – подчиняется, но при этом остается сам себе на уме. Из декораций, которые используются для разыгрывания диалогов между ними чаще всего только скамейка.

Другая пара персонажей – торапевт и бароня. Бароня, искаженное на кацком слово «барыня», торапевт – искаженное слово «терапевт». Повествование всегда основывается на том, что у барони что-то болит. За помощью она обращается к торапевту. Он, в свою очередь выбирает ей всегда одно и то же лекарство – полено. Комический эффект усиливает то, что бароня, излечившись, становится у торапевта санитаркой. Вместе они отправляются лечить зрителей, которые теперь выполняют роли «лядящих», то есть больных.

Лекарство для них подбирают то же самое. Для образа торапевта актер облачается в медицинский халат, шапочку, очки, у него есть медицинский чемоданчик и фонендоскоп. В образе барони всегда используется яркая шаль и длинная юбка.

Часто в коммичанья для усиления комического эффекта женщины исполняют мужские роли, а мужчины – женские. При этом костюмы на них самые простые. Для изображения женщины достаточно надеть платок, юбку и передник, для изображения мужчины – шапки ушанки и телогрейки. Грим тоже достаточно схематичен, в нем часто присутствует сажа.

Главной чертой коммичанья является взаимодействие с аудиторией. Во время действия принято комментировать происходящее из зала. Актеры же, в свою очередь, должны в юмористической форме отреагировать на каждую из реплик. Процесс может происходить при перемещении из избы в избы. Поэтому, декорации всегда очень условны.

По воспоминаниям старожилов в первом десятилетии 20 века коммичанье уже было весьма распространено. Главным образом сценки разыгрывались на «биседах» – местных собраниях молодежи. Они проходили в холодное время года, начиная с Филиппова дня (27 ноября) и длились до Масленицы. Молодежь собиралась для рукоделия, игр и танцев. На «биседах» появлялись и «гляженные». Только если сейчас так называют зрителей, то раньше такое название давали семейным «оннодеревенцам» (то есть однодеревенцам), которым нельзя было принимать участие в увеселениях молодежи, но можно было наблюдать за происходящим со стороны.

Традиции и обычаи местного населения сохранились и сегодня. Так, к примеру, у современного Кацкого стана есть собственный герб. Он состоит из нескольких элементов: топора, секиры и креста, вписанных в круг, который символизирует солнце. Топор и секира – обереги, связанные с местными мифами. Солнце кацкари ассоциируют с белой короной, приносящей счастье. Эти и другие элементы традиционной локальной культуры здесь бережно сохраняются и возрождают. Для передачи собранных знаний Сергеем Темняткин ввел в школе уникальный предмет - «Кацковедение». Он сам разработал учебник, содержащий сведения о диалекте, обычаях, фольклоре, мифах кацкарей. Подобные «уроки» публикуются и на страницах «Кацкой летописи» и доступны для всех, кто хочет поближе познакомиться с кацкой культурой.

В 2004 году на основе изучения истории и современности кацкарей, их диалекта и фольклора, Темняткин написал и издал книгу «Моя кацкая Русь» [13], за которую он был удостоен премии «Серебряный голубь».

Выводы. Изучение Кацкого проекта приобретает особую значимость в условиях противоречий современной социокультурной среды, в которой сталкиваются тенденции глобализации, в том числе в сфере информации (усреднение, стандартизация языка), с одной стороны, и стремление к сохранению культурного и языкового самосознания, этнической и культурной идентичности – с другой. Кацкий стан представляет собой специфическую социокультурную среду, оказывающую влияние на формирование личности всех его жителей, а они, в свою очередь, являются носителями уникальной культуры и благодаря их деятельности происходит возрождение и воссоздание культуры кацкарей. Социокультурная среда кацкого стана характеризуется целым рядом компонентов: территорией проживания, наличием собственного языка, фольклора, символики, специфики уклада жизни и ведения хозяйства, обычаев и традиций.

Литература:

1. Ариарский, М.А. Педагогическая культурология [Текст]: [монография: в 2 т.] / М.А. Ариарский; М-во культуры Рос. Федерации, С.-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств, Гос. музей-памятник «Исаакиевский собор». Санкт-Петербург: Концерт, 2012. Т. 1: Методология и методика постижения культуры. 399 с.
2. Алибекова Заира Нажмудиновна Этнокультурная среда как фактор аксиологического воспитания школьников // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2014. №3 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnaya-sreda-kak-faktor-aksiologicheskogo-vozpitanija-shkolnikov> (дата обращения: 24.12.2020).
3. Баранова В.В. Составление словаря и рождение нового языка. Материалы конференции «Народная лингвистика» // Антропологический форум / Главный редактор А.К. Байбурун. СПб., 2014. № 21. С. 27-36.
4. Викторова К.В. Поморы и кацкари: формирование локальной и этнической идентичности у двух групп русскоязычного населения современной России // Полевая этнография: Материалы Междунар. науч. конференции / Под ред. В.А. Козьмина. СПб., 2004. С. 92-96.
5. Гулида, В.Б. Конференция «Народная лингвистика»: взгляд носителей языка на язык [Текст] / В.Б. Гулида // Вопросы языкознания. 2013. № 5. С. 136-144.
6. Ермолин, Е.А. "Кацкий стан": концептуализация и практика культурного проекта / Е.А. Ермолин // Национальное культурное наследие России: региональный аспект. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции / Под редакцией С.В. Соловьевой. Самара: СГИК, 2017. С. 189-192.
7. Зарецкий Ю.П. Кто такие кацкари? / Ю.П. Зарецкий // «Мышкинская лоция». 2015. № 11 (17). С. 5-18.
8. Кацкая летопись. Газета краеведов. URL: <http://kl-21.narod.ru> (дата обращения: 24.12.2020)
9. Кулюткин, Ю.Н., Бездухов, В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя [Текст] / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов Бездухов. Самара: СамГПУ, 2002. 400 с.
10. Невзорова, Е.Д. Стилистическое своеобразие публицистических материалов краеведческого издания «Кацкая летопись»: выпускная квалификационная работа / Невзорова Екатерина Дмитриевна. Ярославль, 2019. 73 с. Текст: непосредственный.
11. Некоммерческая организация Клуб «Кацкая летопись». Портал некоммерческих организаций Ярославской области. URL: <https://nko76.ru/luchshie-praktiki/nekommercheskaya-organizaciya-klub-kackaya-letopis-2.html> (дата обращения: 24.12.2020)
12. Сидоров, А. Примаскалили в XXI век. Живое путешествие в загадочную страну русских кацкарей. «Лента.ру» 25.08.2016 URL: <https://lenta.ru/articles/2016/08/25/kazkari/> (дата обращения: 24.12.2020)
13. Соловьёв, Е. Как побахорить с кацкарями. Независимая газета. 09.07.2007. URL: http://www.ng.ru/ngregions/2007-07-09/15_kackari.html (дата обращения: 24.12.2020)
14. Темняткин С.Н. Моя Кацкая Русь: люди, предания, обычаи, верования зап. земель Яросл. края / С.Н. Темняткин; [ред.: Е.А. Ермолин, А.М. Рутман; худож. Е.М. Чернова]; Администрация Яросл. обл. Ярославль: Александр Рутман, 2003. 189 с.
15. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В.А. Ясвин. М.: Народное образование, 2019. 448 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Новоселецкая Дарья Ильинична

Краснодарское высшее военное училище имени генерала армии С.М. Штеменко (г. Краснодар)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ СТУДЕНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Аннотация. В статье особое внимание уделено определению цели, задач и содержания дистанционного обучения студентов на основе использования информационно-коммуникационных технологий, направленных на повышение уровня изучения иностранного языка в вузе; рассмотрены информационно-коммуникационные технологии, предоставляющие возможности для учебной и самообразовательной деятельности; акцентировано внимание на использование таких средств, как web-чаты, интернет-ресурсы; предложены рекомендации по педагогическому содействию совершенствования дистанционной формы обучения студентов.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, иностранный язык, педагогическое содействие.

Annotation. In the article special attention is paid to defining objectives, tasks and content of distance learning students through the use of information and communication technologies aimed at improving the level of learning a foreign language in high school; considered information and communication technology to provide opportunities for educational and self-educational deytelnosti; the attention is focused on the use of tools such as web chats, Internet resources; the recommendations for the pedagogical support of the improvement of distance learning students.

Keywords: information and communication technologies, foreign language, pedagogical assistance.

Введение. Глобальный переход на новый уровень коммуникации в современном мире предопределяет осмысление и внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в систему высшего образования. Изучение иностранного языка в новой реальности мировой пандемии предопределяет необходимость использования информационно-коммуникационных технологий в обучении студентов [7]. Информационно-коммуникационные технологии при дистанционном обучении в вузе связаны, прежде всего, с развитием интернета, технологический и педагогический потенциал которого трудно переоценить. Интернет-технологии в процессе дистанционного обучения студентов иностранному языку предполагают «e-learning», составляющего электронное обучение, с использованием:

- компьютера и средств мультимедиа в процессе организации самостоятельной работы;
- консультаций преподавателя, осуществляющего педагогическое содействие процесса дистанционного взаимодействия со студентами;
- инновационных педагогических технологий, обеспечивающих виртуальную учебную деятельность с привлечением электронных учебников, дополнительных источников, необходимых для дистанционного обучения;
- технологий тайм-менеджмента, позволяющих получать актуальную информацию в любое, удобное для студентов время.

Возможности интернета открыли громадные перспективы использования технологий в практике обучения иностранному языку и позволили преподавателям использовать новейшие педагогические идеи и методы. В вузах внедрение информационно-коммуникационных технологий на современном этапе связано с необходимостью обеспечения дистанционного обучения в период пандемии, что позволяет совершенствовать изучение иностранного языка на основе проектных методик, обучающих сайтов и т.д. В данном контексте возрастает роль и значение педагогического содействия студентам, изучающих иностранный язык на основе системного процесса взаимодействия субъектов дистанционного обучения в условиях информационно-образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. Педагогическое содействие дистанционного обучения студентов иностранному языку предусматривает организационно-педагогическую направленность на развитие навыков использования информационно-коммуникационных технологий, способствующих определению индивидуального образовательного маршрута обучающегося [3]. По своему происхождению, слово «содействие» предполагает сотрудничество или деятельность, обеспечивающую помощь и поддержку для достижения намеченного результата.

В процессе дистанционного обучения педагогическое содействие проявляется при организации помощи на всех этапах самореализации с позиции проектирования, как средства изменения педагогической действительности и обеспечения профессионально-личностного роста [2].

Ряд ученых [1; 5; 9] указывает на то, что в процессе дистанционного обучения студенты испытывают стресс и эмоциональное напряжение, психологические и интеллектуальные нагрузки. Подчеркивается возрастающая доля самостоятельной работы в образовательной деятельности, необходимость в применении студентами информационно-коммуникационных технологий, способствующих общению «удаленно». Опыт свидетельствует, что в процессе дистанционного обучения, проблемы связаны с ограниченным использованием невербальных составляющих взаимодействия, с формой общения, которая ранее не использовалась, а также с временными факторами, которые при дистанционном обучении «растягивают» временной обмен сообщениями. Особенно значимой представляется «оторванность» студентов от реально протекающего образовательного процесса, эмоциональная ограниченность контактов с преподавателями и сокурсниками.

В отечественной литературе педагогическому содействию уделяется значительно внимание, которое трактуется как способ жизнедеятельности человека, способствующий становлению будущего специалиста на основе приобретения способов практической деятельности при содействии мастера. [8]. Главной целью педагогического содействия в овладении информационно-коммуникационными технологиями в процессе изучения иностранного языка студентами в вузе в дистанционной форме обучения становится разработка и реализация индивидуальной образовательной траектории для каждого студента, учитывающей:

- индивидуальные особенности, имеющие значение для обеспечения эффективности дистанционного процесса освоения иностранного языка;
- значение информационно-рефлексивной среды, способствующей реализации личностных ресурсов студентов в освоении иностранного языка при дистанционном обучении;
- индивидуально-дифференцированную направленность в обучении, основываясь на индивидуальных психологических особенностях субъекта.

Педагогический опыт в обучении иностранному языку студентов позволил определить основные направления педагогического содействия в овладении информационно-коммуникационными технологиями студентами в процессе изучения иностранного языка в вузе в условиях дистанционных форм обучения, которые включают:

- творческое взаимодействие и сотрудничество;
- активное вхождение в языковую культуру на основе учета имеющихся задатков и проектирования будущего профессионального развития;
- развитие субъектно-профессионального потенциала будущего специалиста;
- формирование ценностных установок;
- рефлексия, способствующая развитию способности студентов анализировать достигнутые изменения;
- осмысление позитивных сторон в овладении информационно-коммуникационными технологиями в процессе изучения иностранного языка в условиях дистанционных форм обучения;
- эмоциональная направленность на достижение поставленных целей;
- активное использование и овладение речевыми навыками через диалогические ситуации, развитие когнитивных способностей.

Как свидетельствует практика, педагогическое содействие овладения информационно-коммуникационными технологиями студентами в процессе изучения иностранного языка в процессе дистанционного обучения способствует преодолению сложности организации диалога, который носит «отсроченный» характер. Субъекты образовательной деятельности ограничены вербальными средствами взаимодействия: большое значение приобретает использование графических символов, передающих эмоциональное состояние студентов. В контексте технологий тайм-менеджмента, направленных на организацию своего времени, студенты позитивно оценивают возможность обдумать свой ответ, найти свой стиль общения. Кроме того, у студентов есть возможность сосредоточиться, проанализировать степень овладения необходимыми технологиями, подготовить полный и обстоятельный ответ.

Педагогическое содействие, как формирование отношений преподавателя и студентов, направлено на развитие, коррекцию взаимоотношений, что в условиях дистанционного обучения связано со спецификой учебно-образовательной среды: изменение условий субъект-субъектных отношений должно учитывать специфические особенности образовательной среды вуза. Это обусловлено спецификой представления информации в условиях дистанционного обучения, ориентированного преимущественно на визуальное восприятие: приобретение знаний носит самостоятельный характер при консультативной помощи преподавателя. Данная организация учебного процесса имеет как плюсы, так минусы. К позитивным основам дистанционного обучения иностранному языку студентами можно отнести достаточно свободный график работы, выбор режима загруженности, удовлетворение индивидуальных познавательных интересов и др. Вместе с тем, данная форма работы представляет большую сложность для студентов, чувствующих неуверенность в своих ответах, испытывающих затруднения в использовании информационно-коммуникационные технологии, не владеющих навыками оценки результатов в освоении иностранного языка.

Какой бы не была форма обучения – ведущая роль принадлежит преподавателю, который в процессе дистанционного обучения иностранному языку должен учитывать следующие дидактические задачи:

- определение профессиональной направленности в изучении иностранного языка;
- изучение информационно-коммуникационных технологий, направленных на изучение иностранного языка при дистанционном обучении;
- систематизацию условий хранения и передачи информации в процессе реализации информационно-коммуникационных технологий;
- освоения основных информационно-коммуникационных ресурсов и организация реализации телекоммуникационных проектов;
- разработку научно-методических основ освоения информационно-коммуникационных технологий и педагогическое обеспечение правил поведения и этикета;
- разработку направлений использования информационно-коммуникационных технологий в процессе дистанционного обучения иностранному языку (работа с электронной почтой; отбор и обработка информации; поиск информации по сети; презентация информации с использованием текстового редактора, графических изображений).

Компонентами разработки учебного курса в процессе реализации дистанционного обучения и освоения ИКТ студентами при изучении иностранного языка должны стать: а) тезаурус курса, способствующий овладению основными терминами и понятиями; б) общая концепция курса, включающая общие сведения и назначение изучаемого материала; цели и задачи, структура и содержание курса; в) база данных, включающая справочные материалы, обеспечивающие изучение курса; г) содержание курса, имеющего модульный конструкт и структурированное по основополагающим разделам; д) мультимедийный материал, соответствующий разделам модуля (аудио и видео материалы, звук, анимация и пр.); е) комплекс заданий, направленных на усвоение материала; ж) творческие задания, ориентированные на самостоятельное применение полученных компетенций в использовании ИКТ при изучении иностранного языка; з) практические задания (индивидуальные, совместные) [8].

В процессе осуществления педагогического содействия в освоении ИТК при изучении иностранного языка значимым вопросом становится методика дистанционного обучения, которая на сегодняшний день мало разработана. Имеющийся опыт изучения иностранного языка в условиях заочного обучения не вполне приемлем в новых условиях. Необходима разработка методики, основанной на системной обратной связи с преподавателем, осуществление организационных форм (гибкий график занятий, доступ к источникам информации, обеспечение ее накопления, хранения и передачи, на расстоянии, накопления и хранения информации, организации и участия в использовании телекоммуникационных проектах и пр.). Имеются

методические рекомендации по использованию Online симуляторов и игр-менеджеров по использованию таких образовательных платформ, как Futurelearn, EdX, Coursera, Skyeng, Intel Education Galaxy и других [6]. На основе анализа опыта дистанционного изучения иностранного языка на основе педагогического содействия разработаны методические рекомендации с учетом следующих уровней:

- организационный уровень (использование интегрированных форм обучения, выбор средств коммуникационного взаимодействия, использование технологий тайм-менеджмента, соблюдению норм сетевого этикета и т.д.);
- ресурсно-технологический уровень (программное обеспечение, разработка учебных и авторских курсов, оценочно-контрольных заданий и т.д.);
- уровень самоорганизации (самостоятельная работа, самообразование, технологии тайм-менеджмента по выбору режима работы, владение ИКТ т.д.);
- уровень использования форм обучения (групповые, индивидуальные формы, консультации, тренинги, взаимодействие в режимах on-line и off-line, конференции, развивающие игры и т.д.).

Выводы. Рекомендации по осуществлению педагогического содействия в овладении ИКТ студентами в процессе изучения иностранного языка в вузе в условиях дистанционного обучения имеет ряд существенных особенностей, связанных с психолого-педагогическим осмыслением возникающих трудностей в контексте не только профессиональной направленности обучения, но и учета специфичных для каждой из групп особенностей (степень владения ИКТ, коммуникативной активности, уровень владения иностранным языком и пр.).

Внедрение ИКТ в дистанционное образование и изучение иностранного языка открывает перспективы, связанные с профессионально-личностным развитием и саморазвитием студентов. На этом пути важно то, что сами студенты принимают участие в коммуникационном взаимодействии, используют имеющиеся в их арсенале ресурсы. Результативность процесса педагогического содействия находят отражение в обеспечении «обратной связи», контроля динамики освоения иностранного языка. Презентация учебно-методического материала, форма, структура и содержание мультимедийного учебного комплекса предполагает создание оптимальных условий для достижения информационной, деловой и социальной компетентностей.

Таким образом, педагогическое содействие в процессе использования ИКТ в условиях дистанционного обучения иностранному языку студентов, направлено на обретение уверенности обучающихся в преодолении трудностей.

Литература:

1. Акбаева Х.Б. Дистанционное обучение как эффективная форма обучения иностранному языку // *Мировая наука*. – 2020. – № 4 (37). – С. 138-139.
2. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
3. Мур М.Г., Макинтош У., Блэк Л. Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании: специализированный учеб. курс. – М.: Обучение, 2006. – 632 с.
4. Полат, Е.С. Организация дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций [Текст]: учеб. пособие для вузов / Е.С. Полат. Теория и практика дистанционного обучения: / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2004. – 412 с.
5. Сиваков М.А., Костикова Л.П. Дистанционное обучение иностранному языку: особенности организации в условиях образовательного центра // В сборнике: Совершенствование форм и методов обучения иностранным языкам. Материалы всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией Г.А. Плюхиной, П.В. Куксы. 2020. – С. 240-244.
6. Скрипкина А.В., Туравец Н.Р. Информационно-коммуникационные технологии дистанционного обучения студентов сферы культуры и искусств // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2020. – № 67-3. – С. 191-194.
7. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. М.: ИИО РАО, 2006 – 88 с.
8. Шишкина В.А. Педагогическое содействие // *Высшее образование в России*. – 2005. – № 4 – С. 148-151.
9. Эггерт А.В. Дистанционное обучение иностранному языку // В сборнике: Язык в сфере профессиональной коммуникации. Сборник материалов международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 309-314.

УДК 378

кандидат педагогических наук Панасенкова Марина Михайловна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь);

кандидат психологических наук Скорик Елена Александровна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА

Аннотация. В статье систематизированы теоретические основы профессиональной и психологической готовности учителя к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности в условиях инклюзивного образовательного процесса. Авторами статьи представлен опыт и подходы к изучению особенностей профессиональной и психологической готовности «инклюзивного учителя». Данные эмпирического исследования позволили выявить ряд трудностей, возникающих у учителей общеобразовательных организаций Ставропольского края, имеющих разный опыт реализации инклюзивной образовательной практики. С учетом выявленных трудностей были разработаны методические рекомендации по «включению» учителя в инклюзивный образовательный процесс, а также внесены изменения в программы повышения квалификации и программы профессиональной переподготовки в соответствии с запросом педагогов.

Ключевые слова: «инклюзивный учитель»; дополнительное профессиональное образование; профессиональная и психологическая готовность; особые образовательные потребности.

Annotation. The article systematizes the theoretical foundations of professional and psychological readiness of teachers to work with children with special educational needs in an inclusive educational process. The authors of the article present the experience and approaches to studying the features of professional and psychological readiness of an «inclusive teacher». The data of the empirical study revealed a number of difficulties encountered by teachers of General education organizations in the Stavropol territory who have different experience in implementing inclusive educational practices. The identified difficulties allowed us to build a model for improving the professional and psychological readiness of an «inclusive teacher» in the conditions of additional professional education.

Keywords: «inclusive teacher»; additional professional education; professional and psychological readiness; special educational needs.

Введение. Сегодня российская система образования является одним из ключевых направлений государственной политики и обеспечивает равный доступ к образованию для всех детей с учетом особых образовательных потребностей и всего спектра индивидуальных возможностей.

На протяжении ряда лет в России дети, имеющие ограниченные возможности здоровья, обучались в специальных (коррекционных) школах либо в отдельных коррекционных классах общеобразовательной организации. В данных организациях были созданы особые условия для обучения и коррекции существующих нарушений в развитии детей.

Впервые в системе российского образования понятие «инклюзивное образование» как гарантия равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом многообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей закреплено с 2013 года в Законе об образовании [9].

В настоящее время инклюзивное образование реализуется на всей территории России, в том числе и в Ставропольском крае. Однако, при этом, педагоги сталкиваются с множеством психолого-педагогических проблем, связанных со слабой организацией сопровождения образовательного инклюзивного процесса.

Проблемы получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и подготовки педагогов к такой работе рассматривались разными авторами, в том числе:

- инклюзивного образования (И.И. Лошакова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Л.М. Шишицына, и др.);
- психолого-педагогических особенностей развития личности ребенка с особыми образовательными потребностями (Е.М. Мастюкова, В.В. Лебединский, М.С. Певзнер, Л.И. Акатов и др.);
- формирования готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования (И.В. Возняк, Л.М. Кобрина, В.В. Хитрюк и др.).

Инклюзия, с точки зрения Н.Н. Малофеева, рассматривается как определенный вариант (форма) интеграции. При этом, речь идет не о перепланировке помещений общеобразовательных организаций и их реформировании, а о создании условий для компенсации физических, психологических или иных барьеров, наличия в организациях компетентных учителей, соответствующего методического и технического оснащения [6].

Включение, т.е. инклюзия, содержит в себе определенные социальные аспекты школьной жизни: моральную, материальную и педагогическую среду, адаптированную к образовательным потребностям каждого ребенка, обеспечиваемую только при тесном сотрудничестве всех участников образовательных отношений.

В рамках инклюзии должны работать учителя, которые готовы меняться вместе с ребенком и ради него, причем не только ребенка с особыми образовательными потребностями, но и ребенка с сохранным развитием. Для детей с особыми образовательными потребностями принцип инклюзивного образования означает, что разнообразие потребностей для этих детей должно соответствовать образовательной среде, наиболее доступной и инклюзивной для них [3].

Важной составляющей инклюзивного образования является формирование структурных компонентов профессионально-психологической (личностной) готовности педагога с целью оказания качественной

специальной помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями. Тем не менее, большая часть учителей остро нуждаются в приобретении знаний специальной педагогики и психологии, затрагивающих особенности коррекционного обучения, возрастных и индивидуальных особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Существует множество проблем, связанных с процессом организации инклюзивного образования в общеобразовательных организациях. К ним относятся психологическая, методологическая и организационная неготовность учителя к реализации инклюзивного подхода, отсутствие условий для оптимизации качества жизни детей с особыми педагогическими потребностями, низкая компетентность учителей о включении детей с особыми педагогическими потребностями в интегративный образовательный процесс и многое другое.

В этом контексте актуализируется проблема подготовки педагога к реализации инклюзивного образовательного процесса, и в первую очередь эта подготовка должна включать формирование профессиональной и психологической готовности педагога.

Теоретический анализ исследований российских ученых, таких как С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова и В.В. Хитрюк позволяют говорить о трудностях, с которыми сталкиваются педагоги при реализации инклюзивной практики, а также подчеркивают важность формирования и развития профессиональных и личностных качеств «инклюзивного» учителя [7].

Само понятие готовность трактуется в научной литературе как цель и результат сформированного профессионализма учителя. В трудах А.Г. Асмолова указывается, что эффективность профессионализма учителя определяется психологической (личностной) и практической готовностью к деятельности [1].

В работах М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович готовность представлена целостным профессионально важным качеством личности, включающим в себя ряд компонентов, таких как: мотивация, определяемая как позитивное отношение учителя к своей профессии и стремление к успеху; ориентация предполагает сформированность знаний и представлений о специфике и условиях профессиональной деятельности учителя, требованиях к его личности; оперативность рассматривается как умение применять имеющиеся знания, способы и приемы в своей профессиональной деятельности, а также понимание профессиональных задач и оценка их значимости; эмоционально-волевой компонент проявляется в умении управлять своими профессиональными действиями; оценочный включает в себя самоанализ и самоконтроль профессиональной подготовленности учителя [4].

Е.В. Шишиловой отмечается, что факторами построения системы формирования психологической готовности к профессиональной деятельности являются характер потребностей и мотиваций учителя, готовность к саморазвитию, уделяя при этом особое внимание реализации творческого потенциала личности и общественно значимой деятельности [10].

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод, что в качестве основных характеристик готовности, как целостного явления, мы можем выделить психологическую и профессиональную готовность.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная структура готовности характеризуется информационной готовностью, владением педагогическими технологиями, знанием основ психологии и коррекционной педагогики, пониманием индивидуальных различий детей, готовностью учителей к моделированию урока, знанием индивидуальных особенностей детей, готовностью к профессиональному взаимодействию и обучению.

Профессиональная готовность может быть представлена тремя группами специальных компетенций: организационно-управленческой, педагогической и методической. При этом в каждой группе можно выделить перечень профессионально важных качеств, которые окажут значительное влияние на эффективность профессиональной деятельности. Профессиональная готовность является результатом профессиональной подготовки, качества личности, а также выступает в роли регулятора успеха профессиональной деятельности [5].

Не смотря на важность профессиональной готовности «инклюзивного» учителя, в научной литературе ведущее значение отдается психологической готовности, которую следует интерпретировать как комплексное образование, совокупность функциональных и личностных компонентов, мотивационно-смысловую готовность и способность учителя к осуществлению профессиональной деятельности.

Таким образом, готовность учителя к работе в условиях инклюзивного образования представляет собой отдельную, хотя и сходную по структуре и содержанию, вид готовности. В.В. Хитрюк вводит термин «инклюзивная готовность», понимая под ним «сложное интегральное субъективное качество личности, позволяющее успешно реализовывать профессиональные и научно-педагогические компетенции и основанное на соответствующей подготовке» [8, с. 81].

Анализ научной литературы позволил выделить структурные компоненты готовности учителя к реализации инклюзивной практики: профессиональная готовность и психологическая готовность.

Профессиональная готовность включает готовность учителя моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения; знание индивидуальных особенностей детей с различными образовательными потребностями; знание основ психологии и коррекционной педагогики; готовность к профессиональному взаимодействию и обучению; информационная готовность. К психологической готовности относят эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение); готовность включать детей ограниченными возможностями здоровья в деятельность на уроке (включение-изоляция); удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

Теоретический анализ литературы представленного исследования, позволяет сделать вывод о том, что профессиональная и психологическая готовность учителя инклюзивного образования формируется в процессе профессионального становления его личности, а также в ходе непрерывного профессионального повышения квалификации.

Мы считаем, что одним из наиболее важных факторов, определяющих успех инклюзивного обучения детей, имеющих особые образовательные потребности, является наличие в общеобразовательной организации специально подготовленного учителя.

На наш взгляд, изменить имеющиеся установки на осуществление инклюзивной практики учителей возможно. Для этого необходима информационная и методическая поддержка, а также психологическое сопровождение специалистов, в том числе, систематическое повышение их квалификации.

В государственном бюджетном учреждении дополнительного профессионального образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» с 2016 года осуществляется подготовка учителей общеобразовательных организаций Ставропольского края к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Обучение педагогов проводится по программам дополнительного профессионального образования, которые основаны на результатах изучения уровня профессионально-психологической готовности учителя к реализации инклюзивного процесса.

С этой целью в работе с учителями использовались опросники «Сформированность знаний в области реализации инклюзивного образования», а также «Сформированность умений в области реализации инклюзивного образования», разработанные Е.С. Слюсаревой. Данные опросники позволили выявить уровень сформированности теоретической готовности и практических умений учителей к реализации инклюзивной образовательной практики и были направлены на получение информации о респонденте, выявлении запроса учителей на тот или иной вид поддержки: образовательной, методической, психологической и др. [7].

В целях изучения уровня психологической готовности учителей к реализации инклюзивного образовательного процесса использовался опросник «Психологические барьеры педагогов в процессе взаимодействия в инклюзивной образовательной среде» (Е.С. Слюсарева), направленный на выявление психологических барьеров взаимодействия, которые возникают у учителей в процессе реализации инклюзивной образовательной практики [7].

Оценка уровня сформированности профессиональной и психологической готовности учителей к реализации инклюзивного образовательного процесса осуществлялась в бальной системе: 31-51 - низкий уровень, 52-72 – средний уровень, 73-93 - высокий уровень.

В период с января 2020 года по настоящее время в экспериментальном исследовании приняли участие 200 учителей общеобразовательных организаций Ставропольского края, осуществляющих инклюзивный подход в своей профессиональной деятельности.

Полученные данные опроса по показателю «теоретическая (академическая) профессиональная готовность» позволяют сделать умозаключение о том, что:

- на низкий уровень знаний в области специальной психологии и коррекционной педагогики, а также требований Профессионального стандарта указывают 80% опрошенных;
- четкие представления об отличительных особенностях инклюзивного образования от других форм и об основных нормативно-правовых документах имеют около трети респондентов;
- знания в области дидактических и методических особенностей реализации инклюзивного образования показали 12 % опрошенных учителей;
- знания об основных положениях ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеют 20% опрошенных.

Результаты экспериментального исследования по показателю «практический компонент профессиональной готовности» позволяют делать вывод о том, что:

- теоретически подготовленными и имеющими опыт в обучении детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии, показывающими умения анализировать и оценивать уровень развития ребенка, выявлять существующие проблемы, причины, условия и характер их возникновения считают себя только 12% учителей;
- высокий уровень рефлексивных умений, способность анализировать уровень собственной профессиональной готовности и осуществлять профессиональное самообразование по вопросам обучения, воспитания и развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды по результатам опроса отмечает у себя пятая часть респондентов;
- умения, связанные с разработкой и реализацией адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования оценивают на высоком уровне только 2 % опрошенных учителей;
- нуждаются в получении практического опыта по вопросам организации работы с детьми с ОВЗ 88% учителей.

Результаты по третьему показателю «психологическая (личностная) готовность учителя» позволили сделать выводы о том, что:

- явное или скрытое сопротивление «включению» в инклюзивный процесс отмечают 85% учителей;
- испытывают трудности в переносе знаний о психологических особенностях детей с особыми образовательными потребностями в сам процесс реализации инклюзивного образования 96% опрошенных.

По результатам проведенного опроса среди учителей общеобразовательных учреждений Ставропольского края, реализующих инклюзивную практику, можно сделать вывод, что учителям, принявшим идею включения, нужна помощь в выработке механизма взаимодействия всех участников образовательных отношений, где главным героем является ребенок с особыми образовательными потребностями.

Опираясь на результаты исследования, были определены основные трудности, возникающие у учителей, работающих в инклюзивных классах. В их числе, владение коррекционно-развивающими педагогическими технологиями организации образовательного процесса с детьми с особыми образовательными потребностями; толерантное отношение к детям с особыми образовательными потребностями; готовность к взаимодействию с другими специалистами инклюзивной общеобразовательной организации в рамках психолого-педагогического консилиума; оказание консультативной помощи семье, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, по вопросам организации и реализации адаптированной образовательной программы; способность осуществлять (совместно с другими специалистами) психолого-педагогическое сопровождение образовательных программ начального и среднего общего образования; способность моделировать и осуществлять психолого-педагогическое сопровождение лиц с особыми образовательными потребностями и др.

Основываясь на выявленные трудности были внесены изменения в программы повышения квалификации и программы профессиональной переподготовки в соответствии с запросом педагогов, а также разработаны методические рекомендации по «включению» учителя в инклюзивный образовательный процесс.

Выводы. Реализация указанного подхода в условиях дополнительного профессионального образования позволяет обеспечить подготовку учителя, способного осуществлять индивидуализацию обучения. Немаловажным является способность учителя организовать для детей с особыми образовательными потребностями принимающую и толерантную среду, обеспечивающую их всестороннее развитие.

Представленное экспериментальное исследование направлено на обеспечение качественной подготовки учителей к реализации инклюзивного образования с учетом их потребностей и возникающих трудностей в профессиональной деятельности.

На сегодняшний день инклюзивное образование понимается не всегда правильно. Само понятие «инклюзивное образование», зачастую отождествляют с понятием «специальное образование». Однако, инклюзивное образование основано прежде всего на идее равных стартовых возможностей для всех участников образовательных отношений.

Не смотря на многочисленные теоретические и практические исследования в области инклюзивного образования, остается очень много вопросов, связанных с подготовкой учителей к реализации инклюзивной практики, в том числе профессиональной и психологической готовности. Как показали результаты проведенного экспериментального исследования, 96% респондентов испытывают трудности в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Анализ проведенного экспериментального исследования среди учителей Ставропольского края, реализующих инклюзивную практику, свидетельствует о недостаточном уровне сформированности у них профессионально значимых личностных качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного процесса, а именно: пониженный уровень мотивации к осуществлению педагогической деятельности в новых инклюзивных условиях; недостаточный уровень профессиональных знаний в области коррекционной педагогики и специальной психологии; отсутствие знаний в области адаптации общеобразовательной программы и др.

Данные проведенного эмпирического исследования являются значимыми при разработке дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, а также дальнейшего оказания адресной методической помощи учителю общеобразовательной организации, реализующего инклюзивную практику.

Следовательно, формирование готовности учителя к работе в инклюзивном классе должно представлять собой долгосрочную стратегию, включающую в себя комплекс мероприятий, направленных на формирование необходимых психологических и профессиональных качеств.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 1996. 768 с.
2. Возняк И.В. Развитие системы подготовки педагогов для инклюзивного образования детей в России // Научно-теоретический журнал. – 2017. - №2 (31). – С. 51-59.
3. Данилова О.В. К вопросу о психологической готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Вестник Марийского государственного университета. 2017. № 3 (27). С. 62-67.
4. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной системы и политики: материалы междунар. конф., 19-20 июня 2008 года. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 215 с.
5. Кетриш Е.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования: монография / Е.В. Кетриш. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 120 с. [Электронный ресурс] URL.: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2>.
6. Малофеев Н.Н. Похвальное слово инклюзии [Электронный ресурс] / Н.Н. Малофеев. URL.: http://almanah.ikprao.ru/aktualnyj-nomer/almanah-15-28/pohvalnoe-slovo-inkluzii?action=rsrtme&all_parts=1&catid=28.
7. Слюсарева Е.С. Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 1. С. 104-111.
8. Тимохина Т.В. Профессиональная подготовка специалистов инклюзивного образования / Т.В. Тимохина // Young Scientist. – 2015. – № 2 (17). – С. 318-320.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012.
10. Шипилова Е.В. Формирование готовности студентов-психологов к профессиональной психологической деятельности: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Е.В. Шипилова. Москва, 2007. 16 с.

Педагогика

УДК 371.2

кандидат педагогических наук, доцент Протасова Елена Владимировна

Соликамский государственный педагогический институт (филиал)

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Соликамск)

ПОИСК ПУТЕЙ ВОСПИТАНИЯ «НОВОГО ЧЕЛОВЕКА»: ОПЫТ 1920-Х ГОДОВ В РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ УЧИТЕЛЬСТВА

Аннотация. На основе документальных материалов из архивов Пермского края описаны практики воспитания «нового человека» в период 1920-х годов. Анализируются направления педагогических поисков, определяющие идеологический импульс воспитания, утверждение новой государственной школы, реализацию традиционных и новаторских идей. С аксиологических позиций рассматриваются «уроки прошлого», позволяющие связывать историко-педагогический опыт с практикой инновационной деятельности на современном этапе.

Ключевые слова: региональная история учительства, документальные источники архивов Пермского края, советская школа 1920-х годов, воспитание «нового человека», историко-педагогический анализ, ценности педагогики и образования.

Annotation. Based on documentary sources from Perm Territory archives, the practice of educating a «new person» during the 1920s is described. The analysis concerns the directions of pedagogical search, defining the ideological impulse of education, the approval of a new public school and the implementation of traditional and innovative ideas. Considered from the axiological point of view, the «lessons of the past» enable to associate the historical and pedagogical experience with the modern practice of innovative activity.

Keywords: regional history of teaching, documentary sources of Perm Territory archives, Soviet school of the 1920s, educating a «new person», historical and pedagogical analysis, values of pedagogics and education.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00332 «История учительства на Урале: социокультурный опыт и современность»

Введение. Известные тезисы о том, что любая история есть история современности, и о чём бы не писал историк, он пишет о своём времени, в полной мере относятся к изучению школы 1920-х годов. Как отмечает М.В. Богуславский, это десятилетие как будто специально задалось целью преподать последующим поколениям педагогов как можно больше уроков. Среди них – соотношение инновационности и традиционности в образовательной политике, невозможность растворения процесса обучения в воспитании и социализации, горькие уроки «шельмования педагогов, не укладывающихся в прокрустово ложе официальной идеологии» [3, с. 74-75].

Революционные события, произошедшие сто с лишним лет назад, затронули все сферы общества и неизбежно повлекли за собой смену педагогической парадигмы. Первое послереволюционное десятилетие характеризуется как период поиска новых путей воспитания, развития организационных форм, отвечающих задачам и идеологической заданности, и новаторства. По утверждению Р.Б. Вендровской, школа 1920-х годов несла все приметы своего времени и, провозгласив задачу воспитания «строителя социализма», уделяла явно недостаточно внимания вопросам образования, заложив в основу учебно-воспитательного процесса приоритет классового подхода над общечеловеческими ценностями [5, с. 3].

В региональных исследованиях проблематика истории школы и учительства 1920-х годов представлена в различных аспектах. Так, А.А. Кальсина анализирует становление единой государственной школы на Среднем Урале, раскрывая её генезис от «школы труда» к «школе учёбы» [12]. И.Л. Бахтина рассматривает историю сельской общеобразовательной школы, отмечая актуальность многих проблем и способов их решения для современной школы на селе [2]. Уральскому учительству 1920-1930-х годов посвящено исследование М.В. Суворова, включающее вопросы государственной политики в отношении учительства и её результаты, материально-правового положения, профессиональной и общественной деятельности учителей [27].

Малоисследованным остаётся социокультурный опыт, вбирающий практики воспитания, организационные формы, культурно-просветительские события, которыми жило учительство в сложное историческое время. Многие идеи единой трудовой школы оказались востребованными в последующие периоды, в частности, идеи трудовой школы и её связи с жизнью, дидактические модели интегрированного и проектного обучения, формы общественного воспитания, внешкольного образования, военно-физической подготовки и другие. Практики реализации педагогических инициатив на местах в начале советского периода требуют изучения, всестороннего анализа и объективной оценки.

Круг вопросов, связанных с историко-педагогическим анализом регионального педагогического опыта изучаемого периода, оказывается довольно широким. В данной публикации мы обращаемся к некоторым из них. В каких условиях началось создание новой государственной школы в Пермской губернии? Какие идеи воспитания наследовала школа 1920-х годов из опыта дореволюционного образования? В каких формах осуществлялось воспитание «нового человека»? Чем отличались общественные практики утверждения значимости воспитания «строителя социализма»? Какие нормы поведения осваивались детьми и учителями в послереволюционное десятилетие?

Цель статьи – анализ практик воспитания «нового человека» в опыте уральских учителей в первое послереволюционное десятилетие. Исследование опирается на традиционную формулу историзма и решает задачи получения новых знаний с помощью воссоздания, описания и интерпретации процессов прошлого. «Инструментами» исследования выступают культурологический и аксиологический подходы в их взаимосвязи.

В качестве источников используются опубликованные и неопубликованные материалы архивов и музеев Пермского края: делопроизводственные документы, текущая переписка различных учреждений, учебники, педагогические журналы и издания методического характера, публикации в периодической печати. Для изучения биографий педагогов, их воспоминаний, профессиональной деятельности и подвижничества привлекались личные архивные фонды.

Изложение основного материала статьи. В основу новой школы, согласно государственным документам, было положено право всех граждан на образование с учётом принципов его обязательности, преемственности, бесплатности, светского характера, соединения с производительным трудом. В прошлом должны были остаться раздельное обучение детей, разные типы учебных заведений со светской и духовной образовательными практиками, классно-урочная система и другие особенности «старорежимной» школы. Вопросом первостепенной важности являлось всеобщее обучение. Организационная работа по ликвидации безграмотности развернулась во всех уездах Пермской губернии.

Именно учительству предстояло строить школу, в которой на передний план выходит воспитание как «борьба на идеологическом фронте». Однако процессы создания советской школы и роста грамотности населения не могли осуществляться быстро. Как отмечает А.А. Кальсина в статье «Становление единой государственной трудовой школы в Пермской губернии (январь 1918 г. – 1923 г.)», учительство, особенно городское, выступало против нелегитимного захвата власти большевиками. Свои коррективы внесла и Гражданская война с противостоянием красных и белых, массовым террором, вооружёнными восстаниями населения. Но главным препятствием в становлении школьной системы была экономическая разруха [11].

Как свидетельствуют документы, за несколько лет Урал с подвижными линиями фронтов и постоянной сменой власти превратился в регион с разрушенной промышленностью и сельским хозяйством, с нищетой и бедственным положением населения, которое не имело ни денег, ни хлеба. Выплата денежных переводов учителям производилась неаккуратно, или не производилась совсем, а незначительные оклады жалования по отношению к установившимся ценам на жизненные продукты, не решали проблему голода и детей, и взрослых [9]. В состоянии хаоса находилось школьное делопроизводство, зачастую оставшееся без каких-либо документов, уничтоженных во время Гражданской войны.

Повсюду распространялись тиф, испанка и другие болезни. Биографии педагогов тех лет включают общие обстоятельства жизни, которые приходилось преодолевать. В семейном фонде ветеранов педагогического труда Бочковых сохранилась фотография триместрового собрания педагогического совета Соликамского Детгородка и воспоминания о работе в этом учреждении выпускницы Соликамской женской гимназии – Елизаветы Ильиничны Бочковой. Она пишет, что начала свою деятельность в качестве учителя и воспитателя в самое тяжёлое время, когда свирепствовали голод и сыпной тиф, который и ей пришлось перенести. Поправившись, она была назначена заведующей школьной Коммуной при Детгородке, в которой было 19 классов. В этом учреждении социального воспитания проработала до его отъезда в 1928 году в город Чердынь [14].

Создание школы началось в условиях отсутствия необходимого количества кадров. Отметим, что кадровый вопрос не являлся совершенно новым. Для распространения народного образования в уральском регионе и до революции не было достаточного количества учителей. Их массовая подготовка, в первую очередь, для начального обучения, требовала времени. Недостаток педагогов усугублялся репрессивной политикой большевиков по отношению к учительству, о чём пишут в своей статье М.В. Попов и М.В. Суворов, отмечая, что насилие и классовый подход во многом определяли негативное отношение школьных работников к советской власти [21].

Крайне неоднородный учительский корпус, начавший работу в 1920-е годы, представлен выпускниками разных типов дореволюционных учебных заведений. Так, при изучении истории старейшей на Урале школы в селе Коса анализ архивных документов показал, что среди педагогов были окончившие реальное училище, женскую гимназию, четыре класса городского училища, два класса учительской школы, епархиальное училище и так далее [13, с. 30-31]. Начинается подготовка учителей для школ региона на специальных курсах, в педагогических техникумах, в Пермском педагогическом институте. Подготовки кадров также требовали дошкольное воспитание, ставшее первой ступенью системы образования, и работа с беспризорными детьми – крупным социальным контингентом, воспитание которого стало частью программы школы.

Как и по всей стране, к борьбе за всеобщее образование на Урале были привлечены союзы молодёжи и другие общественные организации. Органам просвещения помогало возникшее в 1923 году общество «Долой неграмотность!», районные правления которого обращались ко всем профсоюзным, кооперативным и хозяйственным организациям с призывом вступать в него, оплачивать членские взносы, участвовать в политико-просветительской работе через своих представителей [29].

Реализация школьной реформы осложнялась непониманием учителями того, что такое «школа труда» и как на практике должно осуществляться соединение обучения с производительным трудом. Масштабность замысла вступала в явное противоречие с низким уровнем материально-технического обеспечения, когда отсутствовали не только школьные здания, но и элементарные принадлежности, а выход из «карандашных и чернильных кризисов» виделся в использовании «самодельщины, хорошей выдумки и остроумных выходов из положений» [6, с. 19-22]. Вместо карандашей и ручек в новой школе применялись свиновые обрубки и уголь, чернила из свёклы, клюквы, шишек ольхи, в качестве бумаги использовались старые газеты и книги [16, д. 2, л. 25].

Поскольку дореволюционная практика воспринималась негативно, осуществлялись поиски иных форм взаимодействия учителя и обучающихся. Самое пристальное внимание было обращено на идеи мировой педагогики, особенно на комплексный метод и проектную деятельность. М.В. Богуславский в статье, посвящённой единству непрерывности и дискретности в отечественной педагогике XX века, отмечает, что отношение российской педагогики к западной во многом было творческим и выступало естественным катализатором инновационной деятельности. При этом в разные исторические периоды своё воздействие оказывала какая-то одна педагогическая культура: «1920-е годы были отмечены доминированием американской педагогики в её дьюианско-прагматической ипостаси» [4, с. 90].

Учителям 1920-х годов предстояло коренным образом изменить всю систему образовательной работы и уклад школьной жизни. К началу 1923 года Государственным учёным советом под руководством Михаила Николаевича Покровского была разработана схема комплексных программ, по которой предметы вытеснялись из начальной школы. В основу обучения были положены комплексные темы, каждая из которых рассматривалась в трёх аспектах: природа, труд, общество. Интеграция школьных предметов или отдельных тем и сегодня требует высокого уровня методической культуры учителя, как и осуществление проектной деятельности, связывающей школу и окружающий мир. Но в тот период возможность внедрения программ, способных преодолеть разобщённость знаний, под сомнение не ставилась – «Революция, так во всём!».

Нормативные документы разрабатывались для каждой возрастной группы. Однако в многочисленных одноклассных уральских школах, когда учителю приходилось работать с 2-3 группами одновременно, комплексный метод обучения требовал корректировки. В этом случае предлагалось приспособлять программы к проработке родственных по содержанию тем и привлекать к организации занятий старших детей. Рассматривались такие формы работы, как беседы и экскурсии с разными заданиями для каждой группы, художественное чтение, декламация и драматизация, пение, физкультура и игры, труд по устройству школьного огорода, участка, цветника, общешкольные собрания, подготовка выставок и учебных конференций. Предусматривались виды самостоятельной деятельности, например, тихое чтение, иллюстрирование и аппликации, написание сочинений по картинке и вопросам и другие [22, л. 21-23].

От педагогов требовалась отчётность по реализации комплексных тем, включая связанные с революцией, советской деревней, её жизнью до и после Октября, участием школьников в социалистическом строительстве [8]. Несмотря на инспекторский контроль и установки органов народного образования, комплексные программы не получили ожидаемого эффекта революционного переворота в организации обучения. Причины критического отношения к ним учительства выделены И.Л. Бахтиной, которая отмечает,

что программы не соответствовали системному изучению материала, получению последовательных и глубоких знаний, сказались на качестве знаний школьников крайне отрицательно [1, с. 41].

Едва родившаяся школа не успевала осваивать инновации. В помощь педагогам публиковались статьи о лесных школах на открытом воздухе, творчестве в производственно-художественных мастерских, лабораторных работах по биологии, создании музеев родного края [20]. Педагогический опыт городских и сельских школ освещался на страницах изданий «Учительская газета», «Народный учитель», «Работник просвещения», «Педагогические курсы на дому». Ежемесячный журнал «На путях к новой школе» держал учителей в курсе современных педагогических течений в Америке, Англии, Франции и других странах [19].

В биографических материалах уральских учителей представлена информация об организации хоровых и драматических кружков, оркестров народных инструментов, о постановке спектаклей и концертов для населения [23, с. 316-319]. Серьёзное внимание было уделено краеведческой работе и организации кружков по изучению истории и культуры региона. Педагоги и школьники включались в празднование масштабных «Дней школы» с проведением демонстраций, утренников и игр на воздухе, торжественных заседаний школьных советов, открытием детских уголков, площадок, мастерских [7].

Общей задачей практик воспитания «нового человека» являлось привлечение школьников к общественно-полезному труду. Геннава Александровна Никитина, работавшая директором чувовской школы № 75, вспоминает, что школа считала себя частью Отделения железнодорожного транспорта. Обязательными были экскурсии в электровозное, паровозное, вагонное депо для учащихся 5-7 классов, знакомство со станками различного типа, прохождение старшеклассниками практики на предприятии [15, д. 46, л. 12-15].

Курс на вовлечение школьников в производительный труд продолжался вплоть до отмены трудового обучения в 1937 году. В личном фонде Александра Андреевича Куренных, собиравшего документы и воспоминания по истории образования в Чусовском районе, есть информация о том, что учащиеся города обучались столярному и слесарному мастерству на предприятиях; в сельской местности дети шли на машинно-тракторные станции, осваивали навыки, необходимые в сельском хозяйстве. В конце года устраивались выставки изделий, изготовленных школьниками в производственных цехах. Политехническим обучением руководили учителя труда, которые проводили занятия в школьных мастерских. На предприятиях обучение осуществлялось заводскими мастерами. Дети и педагоги часто выступали с концертами в доменном, кузнечном и слесарном цехах после бесед с рабочими «на воспитательные темы» [16, д. 27, л. 3-4].

Целевой установкой единой трудовой школы являлась подготовка активного борца, в которой особая роль отводилась антирелигиозному воспитанию. В материалах окружных курсов учителей I ступени подчёркивалось, что церковь является единственной контрреволюционной организацией, легально существующей в СССР. Обращалось внимание на соответствующие указания в работе Олешук «Школа и воспитание активных атеистов», методическое письмо уральского отдела народного образования, журналах «Антирелигиозник», «Просвещение на Урале» и других. Подготовка кадров для атеистического воспитания проводилась на курсах и семинарах, а вокруг «церковных фигур» предлагалось создавать определённое общественное мнение и удалять таких учителей из школы [18, с. 12-26].

Педагогам предписывалось проведение антирелигиозных кампаний, создание ячеек «юных безбожников» в каждой школе, организация занятий в пасхальные и рождественские дни, как и обязывал Народный комиссариат просвещения. На разрушение «старых норм» были нацелены уголки «Безбожника» с соответствующей наглядностью [там же]. К атеистическому воспитанию в школе I ступени приспособлялись и тексты учебников с решением задач о «Союзе воинствующих безбожников», вопросами о работе его местной ячейки, заданиями для детей по подписке на атеистическую литературу и сбор средств на подводную лодку «Безбожник» [17].

По-видимому, основная ставка в деле воспитания атеистов была сделана на младших школьников. Как вспоминает уральский учитель Серафима Федоровна Первушина, в конце 1920-х годов большое внимание обращалось на антирелигиозную работу не только в семилетних и средних школах, но и в начальных школах. Проводились вечера, лекции, выпускались стенгазеты и другая наглядная агитация (плакаты, рисунки, иконостасы на антирелигиозные темы) [16, д. 27, л. 4]. Учащиеся первой ступени должны были писать антирелигиозные лозунги, проводить агитацию в своих семьях против празднования православных праздников, пополнять уголки безбожников новым иллюстративным материалом.

Можно отметить, что в современном обществе случаи ненависти и религиозного возмездия проникли и в школу, потому нельзя не согласиться, что учитель несёт ответственность за уважение к религиозным чувствам детей, отношение которых к вероисповеданию может быть различным. Юношество, находящееся в состоянии определения базовых ценностей и восприимчивое к новациям, может «раскачивать» маятник своих действия в разные стороны. Как свидетельствует история, молодёжь 1920-х годов становится одним из главных участников утверждения классово-идеологических ценностей взамен традиционных религиозно-культурных.

Религиозным праздникам были противопоставлены революционные торжества, международная детская неделя, походы за социалистическую культуру и новый быт. Разрушительное начало, служившее фундаментом построения нового, отчётливо проявляется в воспоминаниях ранних комсомольцев о проведении вечеров и спектаклей антирелигиозного содержания, «красных» крестин (октябрин) новорождённых, «комсомольского рождества» и «комсомольской пасхи», карнавалов с пением частушек и чтением стихов Демьяна Бедного, факельных шествий и других зрелищных форм с гротесковыми масками и чучелами служителей культа, которые сжигались на перекрёстках улиц [15, д. 11, л. 63-64].

Для воспитания «нового человека» использовались ресурсы внешкольного образования, которое успешно развивалось до революции при поддержке уездного и губернского земства. Инновации органов местного самоуправления, связанные с созданием народных библиотек, музеев, просветительских обществ, любительских хоровых, музыкальных и театральных коллективов будут питать культуру уральской провинции в последующие периоды. Внешкольное образование 1920-х годов, изменив содержание, в основных чертах наследует практики организации культурного пространства [30; 24].

Клубная работа в 1920-е годы, по мнению Ю.Г. Саловой, позволяла, с одной стороны, организовать досуг детей с учётом их интересов и предпочтений, а с другой, решать воспитательные задачи, выдвигаемые новой социалистической педагогикой. К концу 1920-х годов в клубной работе появляется всё больше идейно-политических установок, которые дети осваивали в разных организационных формах. Автор отмечает, что

«дети принимали предлагаемые формы в рамках клубных мероприятий за новую игру, которая не выглядела действенным насилием над личностью, особенно для учащихся начальной школы» [26, с. 163].

В личном архивном фонде Парасковьи Кузьминичны Исаковой сохранились воспоминания о клубной работе, которую осуществляли общественные организации и интеллигенция. Так, Василий Яковлевич Солохин отмечает, что клуб был местом, где ставили любительские спектакли, писали стихи и песни для «Синей блузы», встречались с лидерами комсомола, готовились к военным занятиям, вечерам и праздникам. По плану районного комитета проводились выездные мероприятия по агитации в комсомол – «Красная повозка» – с докладами о политических событиях и показом спектакля. Особенно тщательно шла подготовка к Международному юношескому дню, для которого в 1920 году лысвенская учительница Агния Ведунова написала юношеский гимн со словами «Лишь мы в порыве беззаветном, // Мы дети горя и нужды, // Построить новый мир сумеем, // Осуществить свои мечты» [15, д. 11, л. 59].

В документах губернской конференции 1920 года отмечено начало создания детских библиотек, в обязанности которых, как и взрослых, входило политическое просвещение. В работе библиотек предлагалось использовать организацию книжных выставок, коллективных и групповых чтений, публичных собраний, дискуссий и митингов. Событиями должны были стать дни просвещения, революционные праздники, создание при библиотеках музеев края и проведение экскурсий [25, с. 47-49]. Библиотекари, помимо основной работы, были режиссёрами и артистами, которые совместно с клубами устраивали спектакли и концерты [16, д. 2, л. 25].

В изучаемый период значительно усилилась роль общественных организаций, призванных связать воедино всю воспитательную работу, организовать досуг детей, научить ставить общественное выше личного. В 1919 году Василием Михеевичем Шулеповым был организован детский клуб «Муравейник», положивший начало пионерской организации в Перми. Вскоре пионерские отряды создаются в большинстве городов и в сельской местности Прикамья. Старейший уральский педагог Нина Александровна Ситчихина вспоминает, что в работе вожатых практически всё держалось на инициативе. Устраивались чтения книг, беседы, прогулки в лес, разучивание стихов, спортивные выступления с вольными движениями и пирамидами. Как яркие события отмечены приём в пионеры на городской площади, вечер «смычки двух городов» со встречей пионеров из соседнего города, пришедших пешком, концерты самодеятельности с песнями и кострами [10].

В 1920-е годы происходит объединение всех работников просвещения в профессиональные союзы, культурно-просветительская работа которых включала выпуск печатных изданий, постановку пьес из профсоюзной жизни, организацию профессиональных кружков [28]. Значимым событием для учителей стал приезд в уральские города народного комиссара просвещения Анатолия Васильевича Луначарского в 1928-1929 годах. В этот период он предпринял длительные поездки по Уралу и Сибири – выступал на митингах, собраниях, в школах. В Чусовом он выступил в городском клубе и в школе, призывая умножить усилия по ликвидации неграмотности и малограмотности. После его посещения был решён вопрос о строительстве в городе постоянного кинотеатра «Луч», который стал одним из любимых мест школьников, куда приходили всем классом [16, д. 2, л. 26].

В конце 1920-х годов было усилено военно-физическое и патриотическое воспитание школьников. В программу подготовки «борца за революцию» в течение пяти лет входили основные формы воспитания, которые найдут продолжение в школе 1930-1950-х годов. Среди них в документальных материалах и воспоминаниях отмечены военизированные кружки, походы и экскурсии по местам боевой славы, беседы о героях Гражданской войны, творческие работы на военную тему, помощь семьям красноармейцев. Школьники участвовали в играх и праздниках военно-физического характера. Особое место отводилось организации спортивных площадок на воздухе, катаниям на коньках и лыжах, устройству состязаний по стрельбе из лука и мелкокалиберного оружия. Учащиеся должны были знать о милитаризации стран и участии в этом детей, о международной обстановке, уметь изготавливать соответствующую наглядность [22, л. 57-60 об.].

В условиях укрепления монополии правящей партии усиливается идеологический нажим на школу. Начинается переход от «школы труда» к «школе учёбы». Характерные изменения в образовании отмечены учителями, которые вспоминают, что в этот период была осуждена бригадная система как непредметный способ обучения. Изменяются формулировки методических тем для работы учителей, в которых закладывается возвращение к классно-урочной системе и, по сути дела, к советской гимназии: «Учитель – центральная фигура в школе», «Урок – основная форма обучения» [16, д. 27, л. 3]. 1930-е годы открываются циклом правительственных постановлений, направленных на приведение школы к организационному и методическому единообразию, обозначивших стабилизационную контрреформу.

Выводы. В 1920-е годы уральские учителя, как и все педагоги огромной страны, решали задачи обучения и воспитания в соответствии с масштабной государственной задачей – воспитание человека нового общества. На первый план выходит всеобщее обучение и воспитательные аспекты деятельности, содержание которых отражало как жёсткий социальный заказ, так и реальные потребности жизни и школы. На педагогов легла колоссальная нагрузка по борьбе с неграмотностью, обучению молодёжи допризывного возраста, освоению новых программ, воспитательной работе, общественной деятельности.

Советская школа наследовала опыт дореволюционного образования так же, как современная школа наследует опыт советской школы. Продолжалась выработка механизмов государственно-общественного характера развития образования, реализация программ обучения, создание инфраструктуры внешкольного образования, организация подвижной деятельности учителей и другие. Идеологизация образования лишила школу прежних духовно-нравственных ориентиров воспитания, не соответствующих формированию качеств личности новой эпохи, представления о которых занимали в послереволюционной педагогике главенствующее место. Коренная смена идеологии повлияла на поиск новых форм обучения и воспитания, значимых по своему воздействию.

Нам представляется, что среди многочисленных уроков, оставленных школой 1920-х годов, наиболее важен урок о возможности выбора педагогом способов инновационной деятельности, её характера и критериев, соответствующих чести и личному достоинству ученика, этическим, а не идеологическим стимулам овладения знаниями. Опыт прошлого убеждает и в том, что любая школьная реформа требует серьёзного финансирования и подготовленности педагогического корпуса. Учителю не может и не

должно быть заложником финансовых трудностей, низкого уровня материально-технического обеспечения школы, программ и технологий, не учитывающих взаимосвязи преемственности и новаторства.

Литература:

1. Бахтина И.Л. Внедрение комплексных программ ГУСа в общеобразовательных школах Уральской области в 1920-е гг. / И.Л. Бахтина // Новейшая история России в образовательном пространстве школы и вуза: традиции и инновации: сб. науч. ст. / Урал. гос. пед. ун-т; Ин-т истории и археологии УрО РАН. – Екатеринбург, 2009. Часть II. – С. 37-42.
2. Бахтина И.Л. Сельская школа на Урале в 1920-е гг.: дис. ... кандидата исторических наук / И.Л. Бахтина. – Екатеринбург, 2009. – 204 с.
3. Богуславский М.В. XX век российского образования / М.В. Богуславский. – Москва: ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
4. Богуславский М.В. История отечественной педагогики XX века: единство непрерывности и дискретности / М.В. Богуславский // Педагогика. – 2009. – № 6. – С. 84-96.
5. Вендровская Р.Б. Школа 20-х годов: поиски и результаты / Р.Б. Вендровская. – Москва: Международная педагогическая академия, 1993. – 82 с.
6. Вержбицкий Н. Учите грамоте! Спутник ликвидатора / Н. Вержбицкий. – Пермь: Государственное издательство, 1920 // Из фондов МБУ «Чердынский краеведческий музей имени А.С. Пушкина» (ЧКМ).
7. «День школы» // Смычка. – 1929. – 15 сентября. – № 211 (1109) // Из фондов ЧКМ.
8. Доклад о проделанной работе Бачмановской школы I ступени с 1 октября 1924 года по 1 января 1925 года // Архивный отдел администрации Косинского муниципального района Пермского края (АКР). Ф. 1. Оп. 1. Д. 62. Л. 14-14 об. Подлинник. Рукопись.
9. Заявление Косинского высшего начального училища № 92 в Пермскую губернскую земскую управу от 25.03.1918 // Из фондов ЧКМ. Народное образование. Школьный отдел. 1917-1921 гг. Подлинник. Рукопись.
10. Из воспоминаний Ситчихиной Нины Александровны, пионерки и вожатой 1920-х годов, старейшего уральского педагога // Музей МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1» города Соликамска.
11. Кальсина А.А. Становление единой государственной трудовой школы в Пермской губернии (январь 1918 г. – 1923 г.) / А.А. Кальсина // Антропология советской школы: Культурные универсалии и провинциальные практики: сборник статей / Пермский гос. ун-т. – Пермь, 2010. – С. 152-163.
12. Кальсина А.А. Становление и развитие единой государственной школы на Среднем Урале (1917-1931 годы): монография / А.А. Кальсина; НОУ ВПО «Зап.-Урал. ин-т экономики и права». – Пермь, 2011. – 356 с.
13. Косинская школа Пермского края: история и современность: сборник материалов / коллектив авторов Н.С. Андрова, А.В. Батуева, М.И. Изергина [и др.]; Е.В. Протасова, составление и научная редакция. – Кудымкар, 2014. – 252 с.
14. Личный фонд Бочковой Елизаветы Ильиничны, Бочкова Бориса Александровича, Бочковой Надежды Фёдоровны, ветеранов труда. Дела 1-82 за 1872-1990 гг. // Муниципальное бюджетное учреждение «Архив г. Соликамска». Ф. Р-291. Оп.1. Д. 1.
15. Личный фонд Исаковой Парасковьи Кузьминичны, учителя истории Чусовской школы № 75 (25), заслуженного учителя школы РСФСР. Дела 1-66 за 1930-1998 гг. // Муниципальное бюджетное учреждение «Архив Чусовского района» (АЧ). Ф. 142. Оп.1. Д. 11. Л. 44-76; Д. 46. Л. 1-22.
16. Личный фонд Куренных Александра Андреевича, заведующего Чусовским отделом народного образования, отличника народного просвещения, заслуженного учителя школы РСФСР. Дела 1-49 за 1928-2008 гг. // АЧ. Ф. 170. Оп.1. Д. 2. Л. 24-27; Д. 27. Л. 1-5.
17. Маленьким строителям Урала. Учебник по математике для 2-го года обучения школ I ступени / Под общей редакцией П.И. Сернева. – Уральское областное государственное издательство, 1932. – С. 56. // Из фондов ЧКМ.
18. Матвеев Л.К. Основные проблемы коммунистического воспитания / Л.К. Матвеев // В помощь работнику деревенской школы I ступени. Материалы окружных курсов учителей I ступени 1928 г. Второе пересмотренное и дополненное издание; Н.И. Лукьянов, редактор. – Пермь: Педкабинет окроно, 1929. – С. 12-32. // Из фондов ЧКМ.
19. «На путях к новой школе». Ежемесячный научно-педагогический журнал. 1925 год. // Из фондов ЧКМ.
20. Народное просвещение. Социалистический орган печати. Общественно-политический, педагогический и научный. – 1919. – № 9; 15 // Из фондов ЧКМ.
21. Попов М.В., Суворов М.В. Репрессивная политика советской власти по отношению к уральскому учительству в 1919-1929 гг. (на материалах Екатеринбургской губернии и Уральской области) / Попов М.В., Суворов М.В. // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 1. – С. 118-124.
22. Примерная программа для антирелигиозного утренняя. 1928-1929 гг. // АКР. Ф.1. Оп. 1. Д. 145. Л. 3-68 об. Подлинник. Машинопись.
23. Протасова Е.В. Региональная история учительства в личных фондах уральских учителей (на материале 1920-1930-х годов) / Е.В. Протасова // Научный диалог. – 2018. – № 10. – С. 313-325. DOI: 10.24224/2227-1295-2018-10-313-315.
24. Протасова Е.В., Шишигина Е.Г. Культурно-просветительская деятельность Чердынского уездного земства Пермской губернии на рубеже XIX-XX веков / Е.В. Протасова, Е.Г. Шишигина // Культура. Духовность. Общество: сборник материалов XXVII Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2016. – С. 63-71.
25. Работа II губернской конференции работников просвещения и социалистической культуры. 16-23 октября 1920 г. Протоколы, резолюции, тезисы. – Пермь: Государственное издательство, 1920 // Из фондов ЧКМ.
26. Салова Ю.Г. Клубная работа с детьми в практике советской школы 1920-х годов / Ю.Г. Салова // Антропология советской школы: Культурные универсалии и провинциальные практики: сборник статей / Пермский гос. ун-т. – Пермь, 2010. – С. 152-163.
27. Суворов М.В. Уральское учительство в 1920-1930-х гг.: дис. ... кандидата исторических наук / М.В. Суворов. – Екатеринбург, 2005. – 231 с.
28. Тетрадь протоколов культкомиссии при Чердынском местном союзе работников просвещения. 1925-1926 гг. // Из фондов ЧКМ. Народное образование. 1926 год. Подлинник. Рукопись.

29. Товарищеское письмо районного правления общества «Долой неграмотность». Входящий № 67 от 10.02.1926 // Из фондов ЧКМ. Народное образование. 1926 год. Подлинник. Машинопись.

30. Труды первого совещания заведующих народным и внешкольным образованием в уездах Пермской губернии, состоявшегося при губернской управе 23-28 июня 1915 года. – Пермь, 1915 // Из фондов ЧКМ.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Пухаева Елизавета Гришаевна

Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова (г. Владикавказ)

ДИСТАНЦИОННЫЕ ФОРМЫ СОЗДАНИЯ ЕДИНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА УРОВНЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена обоснованию разработки и реализации дистанционных форм создания единой образовательной среды на уровне образовательной организации, которые требуют незамедлительного решения проблемы опережающего развития системы образования на основе дистанционных технологий. Целью разработки и реализации дистанционных форм обучения является обеспечение развития российской цифровой образовательной среды как условия достижения поставленных задач. Для этого необходимо менять методы и формы обучения, в чем преподавателям вуза может помочь дистанционная форма обучения, которая дает возможность не только подачи лекционного материала и заданий на практические занятия, но и реализации различных форм контроля знаний студентов – тестирование по теме, главе, разделу. Портал дистанционного обучения позволяет использовать интерактивные инструменты для тренировки практических навыков пользователей.

Ключевые слова: дистанционные формы обучения, образовательный портал, единая образовательная среда, онлайн-платформа, онлайн-курс, цифровая образовательная среда.

Annotation. The article is devoted to the substantiation of the development and implementation of distance forms of creating a unified educational environment at the level of an educational organization, which require an immediate solution to the problem of the advanced development of the education system based on information technologies. The purpose of the development and implementation of distance learning is to ensure the development of the Russian digital educational environment as a condition for achieving the set goals. To do this, it is necessary to change the methods and forms of teaching, in which the distance learning form can help university teachers, which makes it possible not only to submit lecture material and assignments to practical classes, but also to implement various forms of monitoring students' knowledge - testing by topic, chapter, section.

Keywords: distance learning, educational portal, unified educational medium, online platform, online course, digital educational medium.

Введение. Начало двадцать первого века ознаменовалось закономерной трансформацией индустриальной эпохи в эпоху информатизации, когда информационные технологии стали важнейшим генерирующим механизмом в любой области человеческой деятельности, особенно в образовательной системе. Это говорит о том, что тенденции развития общества требуют решения проблемы опережающего развития системы образования на основе дистанционных технологий. Дистанционные формы обучения предполагают использовать текстовые материалы всевозможного объема. Могут содержать фотографии, иллюстрации, графику, видео, файлы для скачивания. Информатизация образовательной системы предполагает изменение содержания, методов и организационных форм учебно-воспитательного процесса. Включение современных информационных технологий в образовательный процесс создает возможности повышения качества образования. В связи с этим, большинство образовательных организаций связывают свою дальнейшую учебно-воспитательную деятельность с инновационными образовательными технологиями, в частности, дистанционным обучением на основе Интернет - технологий. «Дистанционное обучение, как пишет в своем исследовании А.С. Матвеева, выступает совокупностью различных технологических средств, которые обеспечивают получение учащимися основного объема материала, который идет для изучения, предусматривает интерактивное взаимодействие студентов и преподавателей в образовательном процессе, предоставление студентам возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, а также в процессе обучения» [5, с. 210-212].

Изложение основного материала статьи. Успешность реализации современных дистанционных технологий обучения в стране определяются, в первую очередь, интеллектуальным потенциалом общества и, следовательно, уровнем развития образования в целом. Вопросы качества и содержания образования были во все времена актуальными, но в условиях перехода на рыночные отношения, когда образовательная политика приобретает приоритетное значение, проблемы образования становятся еще злободневнее. «В рамках принципа современной системы образования «образование в течение всей жизни» дистанционные технологии обучения незаменимое средство его реализации. Важнейшими позициями проектирования основной программы профессионального образования вместо принципов научности и академичности знаний становятся личностно-ориентированные, практико-ориентированные и компетентностный подходы. Обозначенные принципы дают возможность более глубокого осмысления тех обстоятельств улучшения процесса профессионального обучения, которые реализуются в современной системе российского образования. Эффективность процесса такой подготовки студентов – будущих специалистов на основе дистанционного образования определяется социокультурной обстановкой, в которой реализуется профессиональная деятельность. С развитием информационных технологий, как отмечает И.Д. Бабчук, стали доступны различные курсы повышения квалификации, курсы переподготовки, онлайн-вебинары. Дистанционные технологии позволяют педагогам обмениваться опытом, получать свежие новости о появлении новых тенденций в образовании, иными словами идти в ногу со временем, что делает учебный процесс эффективным» [1, с. 7-8]. Во многих странах идут интенсивные процессы информатизации образования, разрабатываются пути повышения результативности общего образования (И. Вонг), вкладываются большие средства в разработку и внедрение дистанционных технологий обучения [2]. При реализации дистанционного образования учебно-познавательный процесс осуществляется таким образом, что

преподавателями разрабатываются основные профессиональные образовательные программы, основывающиеся на самостоятельном усвоении учебного материала. Такая форма образования предполагает дистанцирование обучающегося от преподавателей в пространстве и во времени. Следует отметить, что образовательные порталы для дистанционного обучения, интернет-площадки для массового профессионального обучения дают возможность получения полноценного образования с использованием инновационных информационно-коммуникационных технологий.

В мире все более полно проявляются тенденции широкого использования в образовании дистанционного обучения как важнейшего компонента складывающейся системы открытого и доступного образования. В настоящее время все образование переходит на другую парадигму образования, связанную с новыми информационными технологиями (А.Л. Саргсян) [4, с. 44-48]. На этом фоне вполне обоснованной является разработка и реализация федеральной программы «Развитие единой образовательной информационной среды». В разные годы осуществлялись мероприятия по информатизации образования, но в основном это касалось высшего образования.

Одним из направлений федеральной программы «Развитие единой образовательной информационной среды» является развитие информационных технологий сферы образования. Задачами данного направления являются:

- создание основ единой системы информационного и научно-методического обеспечения образования;
- формирование перечня электронных учебных материалов и информационно-технологических средств, необходимых для обеспечения учебного процесса различных уровней образования;
- разработка и тиражирование электронных средств поддержки и развития учебного процесса;
- организация электронных библиотек учебных материалов и обеспечение доступа к ним;
- создание и развитие образовательной телекоммуникационной информационной среды;
- организация системы открытого образования, включая интерактивные дистанционные технологии обучения учащихся учебных заведений различного уровня.

Перед образовательными учреждениями стоит глобальная задача по совершенствованию информационно-образовательной среды, которая позволяет отойти от сложившихся методов и приемов подачи и усвоения учебного материала в вузе и смотреть по-новому на организацию учебного процесса, состоящего из: методического и информационного обеспечения, образовательной среды, образовательных технологий, практической подготовки. Разные компании основывают сервисы массового образования через интернет-площадки, индивидуальные веб-системы дистанционного обучения и т.д. Перечисленные веб-порталы связывают потенциальные возможности электронных баз образовательного контента разнообразных объемов и форматов, содержимое профессиональных социальных сетей, тренажеры, диагностический инструментарий, онлайн – материалы для овладения практическими навыками. Это эффективные корпоративные или открытые дистанционные порталы для осуществления образовательного процесса, максимально формализуя учебно-познавательную деятельность с целью овладения обучающимися универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями.

В целях повышения качества образования в условиях вынужденной самоизоляции, либо по другим непредвиденным обстоятельствам, в Северо-Осетинском государственном университете им. К.Л. Хетагурова для студентов и преподавателей работает образовательный сайт «Дистанционное обучение», функционирующий на базе лаборатории инновационных образовательных технологий. Сайт содержит все дисциплины, предусмотренные основными профессиональными образовательными программами, а также указания и рекомендации по работе в данном портале. Для каждого обучающегося, являющегося пользователем образовательного портала формируется индивидуальная траектория обучения. С помощью таких образовательных технологий можно отследить свои достижения, идти обратно к изученному материалу, соблюдать график учебных занятий, регулировать сроки получения и сдачи заданий.

В системе Moodle дается задание, а ссылки на результаты творческих работ заносятся в общую таблицу, ссылку на которую помещают в дистанционной системе. В результате формируется общедоступная прозрачная коллекция студенческих работ. Студентам предоставляется общий доступ к таблице по ссылке в дистанционной системе Moodle, с правом редактирования, то есть, выполнив работу, студент самостоятельно заносит свою фамилию и ссылки на свои работы. Каждый студент может просмотреть любую работу и оставить свою рецензию. В таблице Google собраны работы за несколько лет с разных факультетов. Кроме того, изучая данную дисциплину, у будущих учителей формируется система знаний, умений и навыков в области образовательных технологий, составляющие основу компетентности специалиста по применению инновационных образовательных технологий в учебном процессе.

Выводы. Таким образом, дистанционные формы создания единой образовательной среды на уровне образовательной организации становятся важнейшей составляющей процесса повышения качества обучения. Будущая профессиональная деятельность в любой области напрямую связана с навыками пространственного интеллекта, которые позволяют систематизировать знания о мировоззрении, трехмерном пространстве и строить соответствующие двумерные изображения. Превосходным выходом из данной ситуации выступают дистанционные технологии обучения. Благодаря таким формам образования каждый гражданин может получить полноценное образование, овладеть необходимыми компетенциями без отрыва от работы.

Литература:

1. Бабчук И.Д. Информационные технологии в педагогической деятельности // Вестник современных исследований. 2018. № 9.1 (24). С. 60-61.
2. Вонг И. Информационные технологии для педагогических наук // Педагогические науки. 2018. № 3 (90). С. 7-8.
3. Журавлева О.И. Перспективы развития дистанционных технологий открытого образования в современной высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 115-118.
4. Краснопахтова Л.И., Танкаян А.И. Информационные технологии в педагогике и образовании // Интерактивная наука. 2018. № 7 (29). С. 22-24.
5. Матвеева А.С. Дистанционное обучение как интерактивная форма образовательной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-4. С. 210-212.

6. Новоселецкая Д.И. Дистанционное обучение студентов иностранному языку на основе информационных технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-3. С. 128-131.

7. Саргсян А.Л. Информационные технологии как наиболее прогрессивные современные образовательные технологии при преподавании иностранного языка в вузе // Международный академический вестник. 2020. № 2 (46). С. 44-48.

Педагогика

УДК 371

аспирант Ревунова Любовь Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Гжельский государственный университет» (пос. Электроизолятор);

доктор педагогических наук, профессор Жданова Светлана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Гжельский государственный университет» (пос. Электроизолятор)

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность формирования патриотической направленности личности в свете глобализации; взаимосвязи понятий патриотизма и маргинализма. Дается структура и содержание патриотической позиции обучающегося как интегративной характеристике обучающегося, включающей компоненты: информационно - знаниевый, эмоционально – ценностный; социально – направленный. Формулировка цели статьи отражает осмысление возможности формирования патриотической позиции обучающихся во внеучебной деятельности как необходимости получения нового продуктивного опыта социальной активности в пространстве совершения собственных выборов, проб волонтерства и осознаний ответственности.

Ключевые слова: патриотизм, маргинализм, патриотическая позиция личности, включающая информационно - знаниевый, эмоционально – ценностный; социально – направленный компоненты.

Annotation. The article examines the relevance of the formation of the patriotic orientation of the individual in the light of globalization; the relationship between the concepts of patriotism and marginalism. The structure and content of the patriotic position of the student is given as an integrative characteristic of the student, which includes the following components: informational - knowledgeable, emotional - value; socially oriented. The formulation of the purpose of the article reflects the understanding of the possibility of forming a patriotic position of students in extracurricular activities as the need to obtain a new productive experience of social activity in the space of making their own choices, volunteering trials and awareness of responsibility.

Keywords: patriotism, marginalism, patriotic position of the individual, including informational - knowledgeable, emotional - value; socially oriented components.

Введение. Формирование патриотической направленности личности обретает новую актуальность в свете глобализации и поликультурной доступности обменно – информационных процессов в поле социально - ориентированного взаимодействия исследователей, и необходимости осмысления сути феноменов патриотизма, и маргинализма, что жизненно важно, как для каждого нового поколения, так и для человечества в целом, по утверждению И. Ильина [6].

Ультрасовременной сейчас стала философия маргинала информационной эры, как «человека, стоящего на краю эпох», вышедшего из культуры своей страны и своего народа, находящегося в процессе поиска и освоения ценностей других культур, в которые погружается и взаимодействует в тот или иной период своей жизни [5]. Причем, негативная трактовка маргинала как девианта – нарушителя общеизвестных норм и стереотипов, находящегося на социальном дне, меняется на позитивную в понимании роли маргинала, адаптирующегося в освоении и сближении культур. Ибо новое идет «оттуда, с краю» [10].

Маргинала рассматривают и как «новатора, творческого человека», кристаллизующего свое патриотическое кредо в разнообразии новых культурных практик, поскольку положение маргинала – интеллектуала между двух культур содействует лучшему видению уникальности и творческим открытиям. Такая социальная группа существовала в любом обществе всегда, о чем писали К. Мангейм, М. Вебер, М. Фуко [9].

В. Соловьев выявляет подлинный смысл ультрапатриотизма, характеризуя идолопоклонство относительно своего народа как связанное с фактической враждой к чужим, и тем самым обречено на неизбежную гибель. В историческом процессе все более и более обнаруживается действие сил, объединяющих человечество, так что исключительное национальное обособление становится физической невозможностью [12].

И находясь на невидимом рубеже изменений коренных основ жизнедеятельности, маргиналы открывают новые ресурсы формирования патриотического духа и психики на гребне благодарности стране и народу, их принявшему. Где та невидимая грань патриотизма, за которой малоисследованный феномен социальной благодарности перерастает в национализм или космополитизм? В чем выражается степень патриотизма, живущих в другой стране и лояльно настроенных к ней мигрантов? Какими должны быть идеи, увлекающие подростков в созидательные практики, вооружающие опытом конструктивного социокультурного взаимодействия с представителями разных стран и народов?

Формулировка цели статьи отражает осмысление возможности формирования патриотической позиции обучающихся во внеучебной деятельности как необходимости получения нового продуктивного опыта социальной активности в пространстве совершения собственных выборов, проб волонтерства и осознаний ответственности.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим взаимосвязь понятий «патриотизм» и «патриотическая позиция личности».

Обобщая ряд определений патриотизма, данных в энциклопедических словарях и научных статьях отечественных мыслителей разных времен, подчеркнем, что основные смыслы кроются в поле философско-нравственных значений, выражающих высший смысл жизни и деятельности личности, проявления долга и ответственности перед обществом, в связи с чем патриотизм трактуется как:

- нравственный и политический принцип преданности Отечеству [13];
- нравственная норма и нравственное чувство любви к Родине [8];
- готовность служить интересам Отечества, своего народа (этнопсихологический словарь) [7];
- готовность к ответственности, подвигам во имя интересов Родины, к защите от врагов (Т. Ефремова) [4];
- преданность, любовь, привязанность к своему Отечеству, к своему народу (С. Ожегов, Д. Ушаков) [11; 14];
- любовь к отечеству, к родной земле, к родной культуре; при этом современное понимание патриотизма в тех высших благах, которые не разделяют, а соединяют людей и народы (Б. Бим-Бад) [2];
- патриотизм - путь возвышения личности от ограниченной любви к самому себе и любви к ближним, до любви к любому человеку как таковому и тем самым - к человечеству в целом (В. Крысько, Д. Фельдштейн) [7].

Фокусируя внимание на патриотизме как базовой направленности социального поведения граждан, выражающей высший смысл жизни и деятельности личности, проявления долга и ответственности перед обществом [3], мы рассматриваем возможность формирования патриотической позиции личности во внеучебной деятельности, активизирующей чувство общей истории, единой территории, стремление каждого гражданина внести свою посильную лепту в улучшение окружающей действительности в духе добросовестной активности.

Патриотическая позиция формируется в освоении норм и эталонов культуры, делает народ и каждого человека ответственным за жизнь страны, включает самоконтроль во всех сферах бытия; самоконтроль в потреблении, гуманность и альтруизм, взаимопомощь и заинтересованность окружающими, деятельный и экологический подход к реальной действительности, личную ответственность за происходящее, понимание уникальности и особенности природы, культуры, народов и героев России.

Размышления И.Ильина касаются следующих аспектов патриотизма. Культурный человек должен жить и трудиться оседло; и эта оседлость, с одной стороны, прикрепляет человека и отделяет его от далеко живущих, с другой стороны, заставляет его войти в организованные волевые союзы местного характера. В результате этого мир распадается на пространственно раздельные государства, которые не могли бы слиться в одно единое государство даже при самом сильном и добром желании. Силою инстинкта самосохранения, подобия, пространства, взаимной защиты, географических рубежей и оружия — люди объединяются в правовые, властвующие союзы и сживаются друг с другом; подобие родит единение, а долгое единение усиливает подобие; одинаковый климат, интерес, образ жизни и труда, наряд и обычаи поддерживают это уподобление и завершают правовую и бытовую спайку. Государственная власть закрепляет все это единою системою законов и общественной дисциплиной. А примкнуть к одной группе значит противопоставить себя остальным. Беда, опасность и страх научают человека солидаризироваться со своими ближними; из этой солидарности возникают первые проблески правосознания, «верности» и «патриотического настроения». И, таким образом, «патриотизм» оказывается, по-видимому, неизбежным, целесообразным и жизненно полезным [6].

Многие из рассмотренных аспектов прошлого актуальны и сегодня, но нельзя не учитывать мощного влияния современных условий жизни и возникновения новой социальной среды, не имеющей аналогов в истории человечества. Сегодня, в век информативно - технологической революции, основой не только патриотизма, но и морали личности в целом, должна стать технологическая гигиена нравственности. Видеть в технологических достижениях не только основу комфорта и удобства, но и поставить во главу угла, стремление к технологической пользе. Так, еще несколько десятилетий назад весь технологический прогресс был направлен на развитие науки и промышленности. Теперь стало очень выгодно продавать технологии массовому потребителю, в чем, почти всегда, нет реальной необходимости для самого потребителя. Созидать в молодых поколениях стремление ограничить распространение ширпотребных малоэффективных технологий. Так как на данном этапе технологическое развитие меняет свое направление с интенсивного на экстенсивное, что в недалеком будущем может негативно сказаться не только на моральном облике граждан России в массе, но и угрожает физическому здоровью людей.

Массовое потребление также является деморализующей чертой современности. Ограниченное лишь личными доходами, непрерывно подогреваемое маркетингом и рекламой потребление часто затмевает собой все прочие стремления современного человека. В интернете часто встречаются статьи о том, как автор ненавидит Россию, по многим причинам, смысл которых сводится к тому, что мало денег. Такие статьи собирают тысячи лайков и репостов. Но, если у автора есть компьютер, интернет и время, чтобы это писать, то очевидно, что деньги есть, но неудовлетворенных желаний больше. Отсюда четко прослеживается прямая связь: чем больше неудовлетворенных потребностей, тем более негативно общее отношение к государству. А значит необходимо «обуздать» в молодых людях потребителей. Пробудить в них здравомысленную оценку необходимости желаемых вещей можно только системным воспитанием умного потребителя.

В этой связи необходимо формировать критическое мышление у каждого ребенка. Так как остро встала проблема однозначного принятия, часто необъективной, информации, которой наполнены социальные сети. Всегда привлекательные пейзажи, заграничные курорты, лучшие наряды знакомых и пр., часто контрастируют с окружающей повседневной действительностью, что и формирует у детей недооценку собственной страны и себя как личности. Здесь им необходимо критическое восприятие, и его сегодня необходимо формировать с раннего возраста. Так как сложно воспитать патриота из человека, который с детства не уверен в себе и своих силах, и считает, что «где-то трава зеленее».

Стараясь успеть за модой, многие перестали обращать внимание на необходимые для формирования личности ценности: семья, друзья, понимание доброты, снисхождение, взаимовыручка и пр. Все стремятся быть необыкновенными, но уже наступило такое время, когда многое необыкновенное стало повседневным. Необычного стало слишком много, чтобы каждый мог охватить все; а вот человек добрый, скромный и участливый стал сегодня «каким-то странным». Этот печальный парадокс вредит не только каждому отдельному человеку, но и мировоззрению граждан в целом, порождая массовый эгоцентризм.

Существует громкая негативная позиция в отношении российского патриотизма: «Родина вас продает, Родина вас предаёт», проецирующая действия отдельных нечистоплотных чиновников, на страну в целом. Не делая акцентов на том, что этот чиновник отдельный человек, а не вся страна. Во избежание таких проекций, воспитание патриотизма в детско-юношеской среде российских граждан должно носить аполитичный характер, чтобы в будущем, оставаясь патриотом своей страны, гражданин мог критически относиться к действиям отдельных государственных чиновников. В демократическом государстве, где у каждого гражданина своя политическая позиция, отношение к власти в целом, необходимо формировать единое, сходное положительное отношение к России как к Родине и Отечеству.

Игнорируя изложенные тенденции, ориентируясь на борьбу с внешними противниками, в будущем мы рискуем получить массу внутренних, что негативно скажется на общей картине отношения граждан к России. Если продолжать обходить стороной эти новые болезни современности, мы можем получить массу разрозненных граждан, заинтересованных только в себе, но твердо обещающих «выступить в бой», зная, что войны не будет. Так как невозможно заставить человека действовать самоотверженно, если он сам этого не захочет. Стремление защищать Родину должно прийти к человеку, как результат его собственных рассуждений, его собственный выбор; а задача старших поколений, указать веские причины необходимости защищать свою Родину, не только от врагов с оружием, но и от любых несправедливых нападков со стороны противников.

Российский патриотизм сегодня – это не только любовь к Родине и готовность защищать её от врагов, но и самоконтроль во всех сферах бытия. Экологическая культура, самоконтроль в потреблении, гуманность и альтруизм, взаимопомощь и заинтересованность окружающими, деятельный подход к реальной действительности, личная ответственность за происходящее.

Патриотизм не должен выражаться в категориях: лучшая страна, лучший народ и пр. Но должен ценить и хранить уникальность и особенность природы, культуры, народов и героев России. В каждой стране есть свои герои и особенность, в России они тоже есть. И наш долг знать их, ценить, хранить и защищать.

Воспитательная практика, включающая в себя все вышеизложенные аспекты, не может и не должна быть включена в академический процесс воспитания и обучения. Здесь необходимо добровольное деятельное включение каждого ребенка в реализацию активных коллективных действий, где они смогут не только воспринимать информацию в академическом ключе, но и формировать её, влиять на неё и давать свою собственную оценку. А значит необходим современный формат советского пионерского движения, который будет содержать в себе не только моральные и деятельностные стимулы, но и современные интеграционные практики, актуализирующие ориентацию на завтрашний день, который зависит от их личной активности.

Необходимо создать новое мировоззрение, основанное на глубинных принципах патриотизма, с учетом нового формата мышления современной молодежи, их методов получения информации и способов восприятия этой информации. В первую очередь это интернет. Непрерывный поток информации, которая обновляется ежеминутно, является основой их повседневной жизни, то, что опубликовано неделю назад для них уже не актуально. Самой достоверной для них является информация полученная посредством множества репостов и с большим количеством лайков. Из-за большого объема информации каждый отдельный факт, для лучшего восприятия, формулируется лаконично, эмоционально и с использованием соответствующий визуализации.

Во-вторых, огромную роль для современных молодых людей играют решения принятые «лидерами мнений», которые формируют общее мнение большинства и влияют на выбор конкретных групп.

В-третьих, явно проявляется неприятие мнения старших поколений. Это может быть связано с тем, что формат передачи такой информации не укладывается в рамки их восприятия.

Кроме того, они легче принимают ту информацию, которую самостоятельно вычленили для себя из массового обезличенного потока, воспринимая её как свой собственный свободный выбор, своё личное мнение, а не навязанное мнение какого-то конкретного лица, имеющего на него непосредственное влияние (родителя, учителя и т.д.). Поэтому крайне важно, чтобы необходимая информация, формирующая взгляды и отношение к патриотизму, неслась в себе не только конкретные формулировки, но и была привлекательна с внешней точки зрения, акцентировала на себе внимание, выделялась из массового потока.

Таким образом, необходимо искать не только новые формулировки старых истин, но и непременно менять формат передачи этой информации. В противном случае, как бы прекрасна ни была новая формула, не укладываясь в рамки восприятия современных детей, она встретит отпор и непонимание, либо вообще не привлечет к себе их внимания.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, подчеркнем, патриотизм как нравственный и политический принцип любви и преданности Отечеству не только выступает фундаментом государственности, залогом эффективного функционирования всей системы социальных и государственных институтов[1], но и стрессовым качеством личности, которое не разделяет, а объединяет людей и народы.

В рамках нашего научно – педагогического исследования патриотизм рассматривается как формируемая воспитательными практиками направленность личности, отражающая нравственное чувство любви к Родине, ответственность в самоопределении и выборе действий при участии в социальных проектах.

Патриотическая позиция личности рассматривается как интегративная характеристика обучающегося, имеющего: информационно - знаниевый компонент (систематизированные знания о нравственных нормах любви к Отечеству, ответственности личной и социальной), эмоционально – ценностный компонент (как равнодушное отношение к малой и большой Родине, понимание уникальности культуры); социально – направленный компонент (в деятельности на благо процветания общества и продуктивное взаимодействие в социуме в ходе воспитательных практик).

Литература:

1. Антонова, А.Д. Патриотизм в современной России: вопросы и проблемы / А.Д. Антонов // Молодой ученый. – № 48 (182). – 2017. – С. 296-299
2. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 185 с.
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы». – Проект. URL: http://filolog41.ucoz.ru/dok/gosprogramma_patriot_vospit_na_2016-20.pdf (дата обращения: 15.12.2020)

4. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000. – Т. 2. – С. 184.
5. Иванова, М.С. Маргинализация и ее динамика в современном российском обществе / М.С. Иванова // Вестник Пермского университета, выпуск 2 (14). – 2013. – С. 162-169
6. Ильин, И.А. О Родине / И.А. Ильин. – URL: <https://soldatru.ru/art/art/art136.php> (дата обращения: 10.12.2020)
7. Крысько, В.Г. Этнопсихологический словарь / В.Г. Крысько, Д.И. Фельдштейн. –М.: МПСИ, 1999. – С. 343.
8. Кузнецов, В.Г. Словарь философских терминов / В.Г. Кузнецов. –М.: ИНФРА-М, 2007. – С. 408.
9. Могдалева, И.В. Роль маргинала в развитии общества / И.В. Могдалева // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал) – №1(21) – 2013. – [Электронный ресурс] [www.sisp.nkras.ru file:///C:/Users/pc/Desktop/rol-marginala-intellektuala-v-razviti-obschestva.pdf](http://www.sisp.nkras.ru/file:///C:/Users/pc/Desktop/rol-marginala-intellektuala-v-razviti-obschestva.pdf) (дата обращения 12.11.2020)
10. Оболкина, С.В. Философский анализ проблемы маргинальности / С.В. Оболкина // Науч. ежегодник Ин-та философии и права Урал. отд-ния Рос. акад. наук, 2018. – Т. 18, – вып. 2, – С. 7-20.
11. Ожегов, С.И. Толковый словарь / С.И. Ожегов. – URL: <https://slovarozhegov.ru/> (дата обращения: 15.12.2020)
12. Соловьев, В.С. Истинная идея патриотизма / В.С. Соловьев. –URL: <http://patriotsmena.ru/blog/v-solovev-istinnaya-ideya-patriotizma/> (дата обращения: 19.12.2020)
13. Социологическая энциклопедия. – В 2 т. – М.: Мысль, 2003. – Т. 1 – С. 164.
14. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь в четырех томах / Д.Н. Ушаков // Государственный институт «Советская энциклопедия». – М.: ОГИЗ, 1935. – Т.3. – С. 68.

Педагогика

УДК 378.2

ассистент преподавателя истории искусства Романова Анна Андреевна

Педагогический институт Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск)

ВЛИЯНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ИСКУССТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. Исследование посвящено анализу влияния изучения курса истории искусства на формирование эстетического восприятия будущих учителей изобразительного искусства. При этом приводятся примеры различных методов, с помощью которых так же возможно повышение уровня эстетического восприятия произведений искусства у будущих учителей изобразительного искусства в контексте изучения общего курса истории искусства. В ходе исследования была определена несомненная важность влияния изучения курса истории искусства на формирование эстетического восприятия у будущих специалистов. Выделено основное понятие эстетического восприятия. Показано отношение различных исследователей в области истории искусства к влиянию эстетического потенциала искусства на развитие и формирование эстетического восприятия. Определена необходимость создания для этого педагогических условий, среди которых обогащение эмоционального опыта на основе постепенного изучения курса истории искусства, ориентация на диалоговые формы проведения занятий с включением практической части. Сделана попытка анализа влияния изучения курса истории искусства на формирование эстетического восприятия в процессе непрерывного педагогического образования с учётом использования различных методов. Проанализированы высказывания различных исследователей в области искусства о возможности формирования и повышения уровня эстетического восприятия произведений искусства в процессе изучения курса истории искусства. В заключении говорится о особенностях формирования эстетического восприятия при изучении курса истории искусства. Высокий уровень эстетического восприятия способен играть большую роль в повышении общего культурного уровня будущего специалиста. При написании данной статьи были использованы работы таких исследователей, как: Л.Г. Березовая, Н.П. Берлякова, Е. Бобринская, Е. Дегодь, А.И. Иконников, А.А. Неверова, Д.В. Сарабьянов, В.С. Турчин, Н. И. Харджиев и другие.

Ключевые слова: эстетика, эстетическое восприятие, искусство, курс, личность, влияние, потенциал, тенденция, уровень, метод, диалог.

Annotation. The study is devoted to the analysis of the influence of the study of art history course on the formation of aesthetic perception of future teachers of fine arts. Examples of various methods by which it is possible to increase the level of aesthetic perception of works of art in future teachers of fine arts in the context of the study of general art history course are given. The study identified the undoubted importance of the influence of the study of art history course on the formation of aesthetic perception in future professionals. Highlighted the basic concept of aesthetic perception. The attitude of various researchers in art history to the influence of the aesthetic potential of art on the development and formation of aesthetic perception was shown. The necessity of creating the pedagogical conditions for this was determined. These include the enrichment of emotional experience through gradual study of art history course and the orientation towards dialogical forms of classes with the inclusion of a practical part. An attempt was made to analyze the influence of art history course on the formation of aesthetic perception in the process of continuous pedagogical education with consideration of different methods used. The statements of various researchers in the field of art about the possibility of forming and increasing the level of aesthetic perception of works of art in the process of studying art history course were analyzed. The conclusion talks about the peculiarities of the formation of aesthetic perception in the course of art history course. A high level of aesthetic perception can play a major role in improving the overall cultural level of the future specialist. In writing this article, used the work of researchers such as: L.G. Berezovaya, N.P. Berlyakova, E. Bobrinskaya, E. Degod, A.I. Ikonnikov, A.A. Neverova, D.V. Sarabyanov, V.S. Turchin, N.I. Khardzhiev, and others.

Keywords: aesthetics, aesthetic perception, art, course, personality, influence, potential, trend, level, method, dialogue.

Введение. Актуальность исследования прежде всего состоит в том, что на данный момент в системе современного педагогического образования при формировании профессиональных навыков у будущих учителей изобразительного искусства, назрела необходимость в формировании высокого уровня эстетического восприятия произведений искусства. Курс истории искусства существует уже давно и во многих высших учебных заведениях, но автор статьи говорит о том, что сейчас надо учитывать потребность в более высоком уровне знаний. Автор предлагает методы для расширения и повышения уровня эстетического восприятия у будущих специалистов. Кроме того следует определить, каким образом изучение курса истории искусства может повлиять на эстетическое восприятие и повысить его уровень [17, с. 136-137]. Показывая в процессе изучения курса истории искусства постепенное развитие мировой культуры, можно проследить и проанализировать изменение эстетического восприятия произведений искусства у будущих педагогических кадров. Автор даёт определение эстетического восприятия и анализирует, как происходит изменение эстетического восприятия произведений мировой культуры в ходе изучения курса истории искусства. При этом наблюдается некоторое противоречие. Имея достаточное количество источников, автор все же считает, что данная тема ещё не до конца исследована и может стать основой серьёзной научной работы. Основная цель исследования определяется, как анализ влияния изучения истории искусства на формирование эстетического восприятия будущих учителей изобразительного искусства.

Изложение основного материала статьи. Одним из педагогических условий при этом является обогащение эмоционального опыта будущих специалистов на основе постепенного изучения истории искусства и ориентация обучения на новые интересные формы проведения занятий. Например работы различных искусствоведческих клубов, создание совместных выставочных и научных проектов, написание интересных индивидуальных педагогических программ. На различных этапах исследования был сделан анализ освещения данной проблемы в искусствоведческой, психолого - педагогической и философской литературе. С помощью анализа, систематизации и обобщения были сформулированы выводы о без условном положительном влиянии на эстетическое восприятие будущих преподавателей изобразительного искусства изучение истории искусства от древности и до современности. Исследование проводилось на базе кафедры изобразительного искусства факультета искусств рекламы и дизайна педагогического института Тихоокеанского государственного университета, г. Хабаровск, 2020 г. Кроме того обучающимся было предложено участие в различных научных и творческих проектах в контексте изучения курса истории искусства, с целью повышения уровня и улучшения эстетического восприятия произведений мирового искусства.

Ещё философы античности интересовались проблематикой развития эстетического восприятия. На данный момент существует множество интерпретаций самого понятия эстетического восприятия. Эстетическое восприятие (художественное) — протекающее во времени специфическое отражение человеком и общественным коллективом произведений искусства (художественное восприятие) а также объектов природы, социальной жизни, культуры, имеющих эстетическую ценность. Характер эстетического восприятия определяется предметом отражения, совокупностью его свойств. Способность человека к эстетическому восприятию — результат длительного общественного развития. Индивидуальный акт эстетического восприятия детерминирован опосредствованно: социально - исторической ситуацией, ценностными ориентациями, эстетическими нормами, глубоко личностными установками, вкусами и индивидуальными предпочтениями [электронный ресурс URL <http://esthetiks.ru/vospriyatie-esteticheskoe.html> (дата обращения 24.12.2020)]. Изучение полного основного курса истории искусства способно положительно повлиять на эстетическое восприятие будущих учителей изобразительно искусства и дать основу для дальнейшего понимания уже более сложных аспектов современного искусства [3, с. 23]. Для того, чтобы получить думающего и образованного зрителя с высоким уровнем культуры, необходимо развить высокий уровень эстетического восприятия у будущих педагогов, для этого как раз и предназначен курс истории искусства. Изучение курса истории искусства обязательно должно включать в себя посещение выставок, мастер классов, участие в выставочной и научной деятельности, разработку новых учебных программ, участие в работе различных искусствоведческих клубов и лекториев, выполнение индивидуальных проектов. Данные аспекты положительно влияют на эстетическое восприятие будущих преподавателей изобразительного искусства. Чтобы лучше понимать и воспринимать эстетику отечественного и зарубежного искусства необходимо досконально изучить историю искусства в целом, только так можно повысить уровень эстетического восприятия [20, с. 19]. Автором статьи в рамках основного курса истории искусства, была создана и апробирована программа дискуссионного клуба. Несмотря на то, что тематика дискуссионного клуба касалась в большей степени истории русского авангарда, постоянно приходилось обращаться к вопросам более раннего периода, например изучение вопросов связанных с эпохой Возрождения. При изучении курса истории искусства можно использовать множество различных учебных программ. В программе, которую использовал автор, основным методом работы с аудиторией стал метод диалога. Основные занятия протекали в лекционной форме, проводились так же практические занятия. Итогом практических занятий стал совместный студенческий выставочный проект. В процессе изучения курса истории искусства, среди будущих педагогов неоднократно проводилось анкетирование. Вводное анкетирование было проведено не только с целью выявить уровень начальных специальных знаний, но и определить уровень эстетического восприятия на первом этапе изучения истории искусства. После окончания изучения курса истории искусства, было проведено итоговое анкетирование. Оно показало значительное повышение уровня эстетического восприятия произведений искусства у будущих преподавателей изобразительного искусства. Проанализировав результаты итогового анкетирования можно было определить уровень влияния изучения курса истории искусства на рост эстетического восприятия произведений искусства и общий культурный уровень будущих специалистов. Проанализировав итоги анкетирования, результаты практических и теоретических занятий в ходе изучения основного курса истории искусства можно выявить не только уровень влияния изучения данного курса на эстетическое восприятие, но и основные направления интересов у учащихся и укрепить интерес к истории искусства у будущих специалистов [3, с. 25]. Определить уровень влияния изучения курса истории искусства на эстетическое восприятие будущих специалистов, помимо вводного и итогового анкетирования было использовано привлечение будущих специалистов к участию не только в выставочной, но и экспозиционной деятельности. Во время изучения курса истории искусства, был проведён следующий эксперимент: группа изучающая историю искусства была разделена на две подгруппы. Первая подгруппа изучала курс истории искусства в

обычном формате, для второй подгруппы были предложены дополнительные формы и более узкоспециализированные программы в рамках основного курса искусства. В последствии с помощью итогового анкетирования удалось выявить значительный рост уровня эстетического восприятия произведений искусства у будущих специалистов состоявших в ходе эксперимента во второй подгруппе. Кроме анкетирования, для контрольного определения уровня влияния на эстетическое восприятие будущих специалистов изучение курса истории искусства, можно использовать тестирование, эссе. Изучение курса истории искусства позволяет повысить уровень эстетического восприятия у будущих педагогов, при этом их оценка отдельных произведений искусства становится более объективной, больше идёт опора на полученные научные знания, а не на индивидуальный опыт, в оценке и восприятии произведений искусства присутствует намного меньше субъективизма. В целом изучение истории искусства оказывает несомненно положительное влияние на эстетическое восприятие будущих педагогов повышая их общий культурный уровень, что для сегодняшней современной педагогической науки является не маловажным фактором [Неверова А.А. Проблема художественного восприятия в психолого-педагогической литературе // Психологические науки: теория и практика: материалы IV Международная научная конференция (г. Москва, нояб.2015г.)-М.,2015.-С.44-48.-URL:<http://moluch.ru/conf/psy/archive/196/9068/> (дата обращения 24.12.2020)].

Выводы. В процессе работы над статьёй автором была изучена не только искусствоведческая, психолого-педагогическая литература, но и рассмотрены философские аспекты влияния изучения курса истории искусства на формирование эстетического восприятия произведений искусства. Изучение опыта зарубежных исследователей позволило получить дополнительную информацию по данной тематике. Были выявлены возможные направления, формы и методы работы с учащимися в рамках освоения основного курса истории искусства. Основная направленность данных методов связана с целью укрепления интереса к истории искусства и повышению уровня эстетического восприятия произведений искусства у будущих специалистов. Были предложены экспериментальные методики, которые будущие специалисты могли бы апробировать в процессе своей профессиональной деятельности. Кроме того автором были выявлены некоторые особенности, которые позволяют утверждать, что проблема представленная в данной статье сложная и многогранная и без условно требует дальнейшего более глубокого изучения. Данная тема может быть разбита на отдельные разделы, которые могут выступить в качестве самостоятельных вопросов, для дальнейшего более углублённого изучения.

Литература:

1. Бадью Ален. Малое руководство по инэстетике / Ален Бадью. – СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2014. – 156 с.
2. Бадью Ален. Философия и событие / Ален Бадью. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2013. – 192 с.
3. Березовая Л.Г., Берлякова Н.П. История русской культуры: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Ч.2. – 400 с.
4. Бобринская Е. Русский авангард: границы искусства. М.: Новое литературное обозрение, 2006. – 304 с.
5. Вёльфлин Г. Основные понятия истории искусств / Г. Вёльфлин. – М. –Л.: 1930. – 151 с.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология/ Л.С. Выготский; под.ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
7. Гегель Георг Вильгельм Фридрих. Лекции по философии духа. Берлин 1827/1828 / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2014. – 304 с.
8. Голдберг, Роузли. Искусство перформанса. От футуризма до наших дней / Роузли Голдберг. – М.: ООО «Ад Маргинем Пресс», 2014. – 320 с.
9. Дегодь Е.Ю. Русское искусство XX века / Е.Ю. Дегодь. - М.: Трилистник, 2000. - 224 с.
10. Декарт Р. Собр. Соч. / Р. Декарт. – М.: Мысль, 1994. Т. 1.
11. Декарт Р. Собр. Соч. / Р. Декарт. – М.: Мысль, 1994. Т. 2.
12. Ерохин С.В. Эстетика цифрового изобразительного искусства / С.В. Ерохин. – СПб.: Алетейя. 2010. – 432 с.
13. Иконников А.И. Художественные практики: монография/ А.И. Иконников; Тихоокеан.гос.ун-т. - Хабаровск: Изд-во ТОГУ, 2018. - 288 с.
14. Кандинский В.В. Избранные труды по теории искусства: В 2-х т., Т.1. / В.В. Кандинский. – М.: Гилея. 2008. – 429 с.
15. Малевич К. Мир как беспредметность / Казимир Малевич. – М.: Издательство «Э», 2016. – 160 с.
16. Мамчур Е.А. Виртуальные миры искусства и науки: проблема референции / Е.А. Мамчур, Ю.Г. Скоруанская // Теоретическая виртуалистика: новые проблемы, подходы и решения / Ин-т философии РАН. – М.: Наука, 2008.
17. Мейлах М.Б., Сарабьянов Д.В. Поэзия и живопись: Сб. Трудов памяти Харджиева. М.: Языки русской культуры, 2000. – 848 с.
18. Новейший философский словарь. – Минск: Интерпрессервис; Книжный дом. 2001. – 1280 с.
19. Турчин В.С. Образ двадцатого... М.: Прогресс – Традиция, 2003. – 648 с.
20. Философия русского авангарда: коллектив. Монография / под.ред. Н.Н. Ростовской. - М.: РГ-Пресс, 2018. - 128 с.
21. Хайдеггер М. Исток художественного творения / М. Хайдеггер. – М.: Академический проект. 2008. – 528 с.
22. Неверова А.А. Проблема художественного восприятия в психолого-педагогической литературе // Психологические науки: теория и практика: материалы IV Междунар.науч.конф. (г. Москва, нояб. 2015 г.). - М., 2015. - С. 44-48.-URL:<http://moluch.ru/conf/psy/archive/196/9068/> (дата обращения 24.12.2020).
23. Хушбахтов А.Х. Терминология «педагогические условия» // Молодой ученый. - 2015. - №23. - С. 1020-1022. - URL:<http://moluch.ru/archive/103/23955/>(дата обращения: 28.11.2019).
24. URL <http://esthetiks.ru/vospriyatie-esteticheskoe.html> (дата обращения 24.12.2020).

УДК 371

доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой
рекламы и издательского дела Савченко Любовь Васильевна

Таврическая академия (структурное подразделение)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 42.03.03
«ИЗДАТЕЛЬСКОЕ ДЕЛО»**

Аннотация. В статье раскрыты концептуальные основы формирования диалогической компетентности в контексте современного образования обучающихся по направлению подготовки 42.03.03 «Издательское дело». Приведены аргументы, что речь является основным способом коммуникации, удовлетворения разнообразных личных потребностей людей в общении. Сформулированы утверждения, что в лингвистике язык определяется как своеобразная знаковая система, обеспечивающая мышления человека, общение с другими людьми, то есть служит средством формирования мыслей, восприятия окружающей действительности, обмена информацией. Отмечено, что коммуникативно-деятельностный подход является одним из основных принципов современного обучения, при котором процесс овладения речью должно осуществляться в ходе решения обучающимися проблемных вопросов, мозговых штурмов, образовательных технологий. Определены перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

Ключевые слова: диалог, диалогическая компетентность, компетентностный подход, коммуникативно-деятельностный подход.

Annotation. The article reveals the conceptual foundations of the formation of dialogical competence in the context of modern education of students in the direction of training 42.03.03 "Publishing". Arguments are given that speech is the main method of communication, satisfying various personal needs of people in communication. The statements are formulated that in linguistics language is defined as a kind of sign system that provides a person's thinking, communication with other people, that is, it serves as a means of forming thoughts, perception of the surrounding reality, exchange of information. It is noted that the communicative-activity approach is one of the basic principles of modern teaching, in which the process of mastering speech should be carried out in the course of solving problematic issues by students, brainstorming, educational technologies. The prospects for further research in this direction are determined.

Keywords: dialogue, dialogical competence, competence-based approach, communicative-activity approach.

Введение. Изменения, происходящие в обществе, требуют переориентации системы современного образования на формирование жизненных компетенций, которые позволят им ориентироваться в современном социуме, информационном пространстве, на рынке труда, учиться, выполнять социально важные задачи, реагировать на потребности времени. Всестороннее и гармоничное развитие личности, является главной приоритетной задачей гуманного общества, в котором умелое владение речью, ее развитие, помогает человеку интеллектуально обогащаться.

Умение правильно формулировать и выражать свои мысли - залог успеха в жизни и профессиональной деятельности. Развитие речи обучающихся по направлению подготовки 42.03.03 «Издательское дело» является актуальной, так как входит в тип задач профессиональной деятельности.

Данную проблематику исследовали в своих работах Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, В.М. Шаглеин [8; 9] и других. Лингводидактические аспекты развития связной речи исследовали Э.Г. Азимов, К.А. Краснова, А.А. Леонтьев, В.Н. Телия [1; 3; 4]. Лингвистический, психолингвистический аспекты изучения диалога освещались в трудах И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев [4] и других. Несмотря на наличие значительного количества психолого-педагогической и научно-методической литературы по развитию связной речи, вне поля зрения исследователей осталась проблема развития диалогической речи у обучающихся в условиях перехода на новое содержание образования.

Изложение основного материала статьи. Язык - это система средств (фонетических, грамматических, лексических) и правил использования их в речи. Необходимо отметить, что сам по себе язык не существует, реализация языка осуществляется в процессе речи, или речевой деятельности. Поэтому для коммуникативной методики важно различия лингвистических понятий «язык - речь». В лингводидактике закрепилось два понятия данного термина - это процесс выражения мыслей, чувств, желание влиять друг на друга средствами языка в процессе общения и продукт деятельности говорящего - высказывания (текст), что предусматривает наличие органической связи его элементов (слов, предложений, микротем) [9].

Речь как вид речевой деятельности и как ее продукт выполняет ряд задач, присущих ему, а именно: общение, контекстное сообщение, эмоциональное самовыражение и влияние людей друг на друга. Речь как продукт речевой деятельности и как форма отражения содержания является способом формирования мыслей и чувств в процессе речевой деятельности людей [5].

Таким образом, можем констатировать, что «речь» является основным способ коммуникации, удовлетворения разнообразных личных потребностей людей в общении. В лингвистике понятие «язык» определяется как своеобразная знаковая система, обеспечивающая мышления человека, общения с другими людьми, то есть служит средством формирования мыслей, восприятия окружающей действительности, обмена информацией, то есть язык существует в сознании людей, а реализуется в речи.

Овладение речевой деятельностью осуществляется в процессе обучения блока базовых дисциплин, которые направлены на формирование у обучающихся направления подготовки 42.03.03 «Издательское дело» диалогической компетентности. В рамках реализации научно-исследовательских конференций для студентов реализуется ряд компетенций, которые направлены на формирование знаний, умений и навыков в

профессиональной деятельности, связанных с самопрезентацией, умением владеть аудиторией, решением поставленных задач, поисковой системой, аргументацией.

Поскольку «язык» и «речь» сопровождают человека во всех видах деятельности в течение всей жизни, уместно говорить о взаимосвязи всех видов деятельности в речевом общении, то есть о речевой компетентности, которая является составной коммуникативной:

- речевая компетентность проявляется в умении обучающегося использовать языковые средства для построения диалогических и монологических связанных высказываний;
- речевая компетентность предполагает умение адекватно и уместно пользоваться речью (выражать свои мысли, желания, намерения, просьба), использовать для этого как вербальные, так и невербальные (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи [1].

Таким образом, языковое образование является фундаментом познавательно-творческой деятельности обучающихся. Отметим, что теоретической платформой для формирования диалогической компетентности стало изучение художественного текста, который является одним из основных средств развития связной речи. Художественный эффект текста может возникнуть только в процессе развития диалогической речи, в процессе «оживления» художественного текста, преобразования его на дискурс.

Анализ компетентного и коммуникативно-деятельностного подходов, показал, что исходными понятиями компетентного подхода служит такое понятие как «компетенция». «Компетенция» рассматривается как социально закреплённый результат, заранее заданная социальная норма. Также отметим понятие «компетентность» - личностное качество, приобретенная интегрированная характеристика личности, сочетающей знания, умения, отношения. По мнению А.М. Богуш, компетентность формируется из приобретенных речевых компетенций. Компетентностный подход является одним из основных подходов в образовании. Его понимают как направленность учебного процесса на развитие и формирование основных компетенций личности. Через призму компетенции личности происходит перенос акцента с усвоения нормативно определенных знаний, умений и навыков на развитие и формирование у обучающихся способностей практически действовать, применять свой опыт и достижения в нетипичных, жизненных, творческих, ситуациях [5].

Компетентность отражает три основных аспекта: знания, умения, навыки, где в свою очередь она определена как комплексная характеристика личности, которая имеет способность творчески решать задачи, а именно: самостоятельности, инициативности, самоконтроля и самооценки; аккумулирует в себе результаты предыдущего психического развития; является сформированность предыдущих интеллектуальных операций, направленность в деятельности, осознанность и мотивационная насыщенность. Компетентность имеет ориентировочные показатели развития личности, на каждом возрастном этапе. Следовательно, понятие «компетенция» понимаем как требование к усвоению обучающимися знаний, опыта, способов деятельности, качеств личности, действующей в социуме, а «компетентность» рассматриваем как сформированные личностные качества обучающегося и опыт его деятельности.

Отечественные ученые по-разному определяют понятие компетентности. По определению М.А. Холодной компетентность - это особый тип организации предметно-специфических знаний, направленных на принятие эффективные решения в соответствующей области деятельности [6]. Т.А. Родыгина в свою очередь считает, что компетентность - это конкретные жизненные умения и навыки, которые необходимы человеку любой профессии, возраста, семейного положения - в общем, любому человеку [7]. Следовательно, авторы рассматривают понятие «компетенция» как круг вопросов, по которым личность должна быть знакома с определенной сферой деятельности, в которой человек должен обладать компетентностью.

Коммуникативно-деятельностный подход к развитию диалогической речи заключался в осознании обучения языку как специфической деятельности, в процессе которой обучающийся усваивает виды диалога. Этот подход считается важным принципом в подготовке специалистов по издательскому делу. Подготовка будущих редакторов требует навыков диалогической речью. Основными принципами выступают: коммуникативная направленность обучения диалога принцип языковой активности; обучения языку как деятельности; принцип ситуативности в обучении диалогической речи; поэтапности и систематичности в подходе к обучению диалога принцип индивидуализации. Охарактеризуем их. Коммуникативная направленность - является основным принципом обучения диалога, который предусматривает построение процесса обучения языку и реальной коммуникации. Принцип коммуникативной направленности определяет содержание обучения, сферы и ситуации общения, а также подчеркивает необходимость создания соответствующей организации обучения, использование различных организационных форм для осуществления общения, прежде всего разнообразных кейсов.

Отметим, что данный принцип требует соблюдения следующих условий:

- участие каждого студента в коммуникации, обеспечение активного участия студента в процессе обучения; благоприятные условия для общения;
- отбор ситуаций;
- многократность и новизна (многократное повторение речевых форм в различных условиях);
- коммуникативность задач [5].

Принцип речевой-мыслительной активности обучающегося, прогнозирует стимулирования речевой деятельности, необходимости к постоянному привлечению его в процесс общения.

Принцип речевой-умственной активности обучающегося реализуется через контекст, другие языковые средства (синонимы, антонимы), наглядность, выделение характерных признаков изучаемого. Понимание данного принципа позволяет не только научить применять застывшие реплики или использовать некоторые правила диалогизирования, а создать систему живой, активной речевой-мыслительной деятельности, которая ориентирована на личность собеседников и реализует весь комплекс личностных мотивов и стимулов. Это связывает принцип речевой-мыслительной активности с последующим принципом.

Принцип обучения диалогической речи как деятельности предусматривает:

- а) формирование и совершенствование умственных действий (анализ, синтез, сравнение, классификация, группировка, формулирование выводов) есть развитие диалогического вещания на лекционных и практических занятиях;
- б) включение коммуникацию в различные виды деятельности (учебную, познавательную, речевую, учебно-речевую, коммуникативную);

в) учет при обучении всех составляющих речевой деятельности (мотив, цель, предмет, продукт, результат);

г) охвата всех смысловых линий (коммуникативной, лингвистической) образовательной области «Языки и литература», что обеспечивает практические умения и навыки [2].

Принцип ситуативности является естественным продолжением принципа коммуникативной направленности. Речевая ситуация - составляет основу обучения диалогической речи, и является функциональной единицей устно речевого общения. Моделирование ситуаций - это не только процесс разработки системы и отбора языкового и речевого материалов, но и построение системы упражнений и методика проведения форм занятий. Речевые единицы, произнесенные или воспринятые вне ситуации, не остаются в памяти, потому что не являются значимыми [8].

Принцип поэтапный в подходе к обучению диалога - это важнейший методический тезис основывается на особенностях диалога как текста, объем которого определяется потребностями коммуникации. Поэтому развитие связной диалогической речи начинается с обучения репликации, усвоение диалогических единств и создание микродиалогов [8].

На основе анализа материала раскрыты концептуальные основы формирования диалогической компетентности в контексте современного образования обучающихся по направлению подготовки 42.03.03 «Издательское дело». Приоритетными задачами считаем необходимым научить создавать собственные диалоги различных функциональных типов, умело импровизировать и решать творческие задачи в любой ситуации общения.

Принцип индивидуализации предусматривает учет всех свойств обучающегося как личности: его способностей, умение осуществлять учебную деятельность, личностных качеств. По мере овладения диалогической речью индивидуальность проявляется не только в процессе овладения, но и в объекте усвоения - речи, что является способом выражения мыслей средствами языка.

Выводы. Таким образом, проанализированные основные подходы развития связной речи обучающихся по направлению подготовки 42.03.03 «Издательское дело» на современном этапе. Приобретенные лингвистические знания и речевые умения и навыки диалогической речи не только обеспечат возможность дальнейшей языкового образования, но и обеспечат будущему специалисту свободное самовыражение в всех сферах жизни.

Литература:

1. Азимов Э.Г. Рецензия на: Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта; Наука, 2017. – №2. – С. 34. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/retsenziya-schukin-a-n-metodika-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-ucheb-posobie-3-e-izd-pererab-i-dop-m-flinta-nauka-2017-512-s>
2. Исакова В.С. Формирование языковых и речевых умений будущих младших специалистов экономики в процессе профессиональной подготовки // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12-11. – С. 2453-2457; URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36713> (дата обращения: 08.12.2020).
3. Краснова К.А. Лингводидактический аспект формирования у детей связной устной речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 10 (октябрь). – С. 72-78. – URL: <http://e-koncept.ru/2019/192038.htm>.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
5. Пироженко Т.А. Развитие коммуникативно-речевых способностей детей старшего дошкольного возраста. Дисс... канд. педагогических наук. – Киев, 1995.
6. Расширенный текст доклада профессора М.А. Холодной на IV Всероссийском съезде психологов образования России «Психология и современное российское образование» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://ipras.ru/cntnt/rus/novosti/rus_news1/n2742.html (дата обращения 03.02.2012).
7. Родыгина Т.А., Белова Г.М. Квалиметрические основы диагностики общепрофессиональных компетенций // Теория и практика общественного развития. - 2014. - № 10. - С. 92-96.
8. Филличева Т.Б., Туманова Т.В., «Совершенствование связной речи», - Москва, 1994.
9. Шаклеин В.М. Русская лингводидактика: история и современность: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 209 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Светличный Евгений Григорьевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

кандидат юридических наук Романов Антон Александрович

Уфимский юридический институт МВД России (г. Уфа);

**преподаватель кафедры тактико-специальной и
огневой подготовки Дьяченко Евгений Александрович**

Ростовский юридический институт МВД России (г. Ростов-на-Дону)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОГНЕВОЙ И ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ, ИСПОЛЬЗУЮЩИХ УСТРОЙСТВА ДЛЯ СКРЫТОГО НОШЕНИЯ ТАБЕЛЬНОГО ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ

Аннотация. В статье раскрыты особенности профессиональной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД РФ. Отмечены особенности служебной деятельности сотрудников оперативных подразделений МВД РФ. Предложены варианты упражнений, направленных на формирование необходимых профессиональных навыков.

Ключевые слова: оперативная кобура, огнестрельное оружие, огневая подготовка, личная безопасность, экстремальная ситуация, мишень, профессиональная подготовка.

Annotation. The article reveals the features of the professional training of cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. The features of the service activities of the

employees of the operational divisions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation are noted. Variants of exercises aimed at the formation of the necessary professional skills are proposed.

Keywords: operational holster, firearms, fire training, personal safety, extreme situation, target, professional training.

Введение. Деятельность сотрудников правоохранительных органов направлена на защиту жизни и здоровья, прав и законных интересов граждан, охрану общественного порядка и обеспечение безопасности.

Для выполнения своих функций на высоком уровне, полицейский обязан обладать рядом знаний, умений и навыков, которые приобретаются в процессе профессиональной подготовки в образовательных организациях МВД России.

По роду своей деятельности правоохранителю нередко приходится сталкиваться с неповиновением его законным требованиям и откровенному противодействию пресечению преступлений и правонарушений.

Умение правильно вести себя в экстремальных (стрессовых) ситуациях, основано на компетенциях, получаемых в ходе психологической, физической, тактической и огневой подготовки [1].

Изложение основного материала статьи. Табельное огнестрельное оружие применяется в исключительных случаях, когда иные способы пресечения преступления не дали положительного результата. Вследствие того, что огнестрельное оружие является источником повышенной опасности и любые неверные действия могут привести к трагическим последствиям, полицейский должен владеть навыками владения им на высоком профессиональном уровне.

Обучить умелому обращению с огнестрельным оружием в образовательных организациях МВД России призваны такие дисциплины, как: «Личная безопасность сотрудников органов внутренних дел» и «Огневая подготовка».

В рамках дисциплины «Личная безопасность сотрудников органов внутренних дел» обучающиеся получают навыки правильного тактического поведения в экстремальных ситуациях, в том числе, с табельным огнестрельным оружием.

Основной дисциплиной, в рамках которой будущие правоохранитель приобретают необходимые навыки и умения по обращению с огнестрельным оружием, является «Огневая подготовка».

На занятиях по огневой подготовке курсанты и слушатели получают навыки по устранению задержек при стрельбе, выполняют различные манипуляции, которые могут пригодиться в экстремальных ситуациях (снаряжение магазина в ограниченное время, быстрое извлечение оружия из кобуры и приведение его в готовность и т.д.), а также обучаются меткой стрельбе из различных положений, по различным мишеням, на разные дистанции, из-за укрытий, в ограниченное время [8].

В образовательном процессе используется ряд упражнений по стрельбе из огнестрельного оружия, призванных довести уровень такого владения до максимально профессионального.

Бедомственным приказом предусмотрены упражнения, которые призваны моделировать ситуации, встречающиеся в практической деятельности полицейского и формировать необходимые навыки и умения для выхода из случаев применения огнестрельного оружия с наименьшими потерями для правоохранителя, преступника и лиц, ставших случайными свидетелями применения оружия [3, 4]. Все указанные в Приказе упражнения выполняются в форменной одежде из штатной кобуры, которая закреплена открыто на пояском ремне.

В структуру МВД России входят подразделения, занимающиеся оперативно-разыскной деятельностью (уголовный розыск, подразделения по контролю за оборотом наркотиков, подразделения экономической безопасности и противодействия коррупции), которые учитывая специфические особенности несения службы, должны находиться в гражданской одежде и использовать для переноски табельного огнестрельного оружия специальные приспособления, обеспечивающие скрытность его ношения.

За 2018-19 годы сотрудники вышеуказанных подразделений применяли огнестрельное оружие 165 и 127 раз соответственно [5, 6]. В статистике указаны факты применения огнестрельного оружия, без учета тех ситуаций, в которых оружие извлекалось для пресечения преступлений, но не было применено, ввиду отказа преступника от продолжения противоправных действий. На наш взгляд такие факты встречаются гораздо чаще.

Стрельба – сложный процесс и требует неоднократного повторения специальных двигательных действий, направленных на правильное закрепление необходимого навыка. В случае, когда правоохранитель ожидает, что в отношении него или третьих лиц могут быть совершены противоправные действия, он может заранее извлечь и привести оружие в готовность. В ситуациях же, когда нападение совершено внезапно и полицейскому пришлось вступить в борьбу с преступником, извлечь и привести оружие в готовность крайне затруднительно, так как этот процесс включает в себя ряд необходимых технических действий, таких как:

- открыть кобуру;
- извлечь табельное огнестрельное оружие;
- выключить предохранитель;
- дослат патрон в патронник;
- направить оружие на цель (правонарушителя);
- произвести выстрел [7].

Следует отметить, что на занятиях по огневой подготовке в рамках профессиональной служебной подготовки в основном выполняется упражнение № 4 (согласно условий выполнения данного упражнения, стрелок находится в форменной одежде, оружие в штатной кожаной кобуре на пояском ремне). То есть, даже в рамках занятий нет возможности отработать и закрепить необходимые для оперативника навыки.

Для обеспечения личной безопасности сотрудников служб, выполняющих оперативно-разыскные мероприятия, а также быстрого применения табельного оружия, необходимо разработать и внедрить в процесс профессиональной подготовки упражнения, которые моделируют ситуации применения огнестрельного оружия, находящегося в специальном снаряжении для обеспечения его скрытого ношения (оперативная кобура).

Так как оружие расположено скрыто под одеждой, необходим специальный навык его извлечения. В экстремальной ситуации мелкая моторика ухудшается и правоохранитель может не успеть вовремя извлечь оружие или вовсе его не извлечь, не имея необходимого навыка, тем самым подвергая себя опасности нападения.

Для выработки и закрепления такого навыка необходимо разработать и внедрить в процесс обучения ряд упражнений с огнестрельным оружием.

При разработке упражнений следует учитывать дистанции с которых оружие может быть применено:

1. Близкая (до 2х метров).
2. Короткая (2-7 метров).
3. Относительно короткая (7-10 метров).

Близкая дистанция. На такой дистанции существует вероятность того, что полицейский будет вынужден вступить в рукопашную схватку во время попытки извлечения табельного огнестрельного оружия и приведения его в готовность, что значительно затруднит выполнение рассмотренных ранее манипуляций. В такой ситуации область применения огнестрельного оружия спрогнозировать крайне сложно. Так же следует, при разработке упражнения, учитывать возможность применения огнестрельного оружия для нанесения отвлекающего удара, чтобы «выиграть» время для приведения его в готовность и разрыва дистанции.

Короткая дистанция. На этой дистанции на извлечение огнестрельного оружия отводится очень мало времени, особенно если преступник совершает попытку сокращения дистанции и нападения на полицейского.

В таких условиях область применения – грудь нападающего. Речь о таком требовании, как минимизация ущерба нападающему не ведется, так как на применение оружия очень мало времени и у противника есть возможность нанести серьезные повреждения и завладеть оружием.

Стрельба в грудь, также обусловлена тем, что это самая большая часть тела и произвести прицельные выстрелы в эту зону относительно легко. Такая стрельба призвана остановить нападающего, предотвратив нанесение травм правоохранителю и попытку завладения оружием.

Относительно короткая дистанция. На такой дистанции есть время для выбора района прицеливания. Необходимо учитывать требование минимизации ущерба нападающему [2], а именно, с целью остановки нападающего и пресечения нападения, производить выстрелы по нижним конечностям.

С учетом вышеуказанных требований предложим варианты упражнений для отработки и закрепления необходимых навыков на каждой из 3х дистанций.

Упражнение № 1 «Защита от нападения с использованием пистолета на близкой дистанции, в условиях противоборства с нападающим».

УСЛОВИЯ ВЫПОЛНЕНИЯ:

Расстояние до мишени: 0-2 метра.

Количество боеприпасов: 0 шт.

Цель: манекен человека.

Время на выполнение: не ограничено.

Оружие в оперативной кобуре.

ПОРЯДОК ВЫПОЛНЕНИЯ:

Стрелок имитирует защиту от нападения свободной рукой или освобождение от захвата, извлекает оружие (но не приводит его в готовность, так как вторая рука занята), наносит удар пистолетом в область головы, максимально разрывает дистанцию, приводит оружие в готовность и имитирует два выстрела в манекен.

В предложенном упражнении нет временных рамок, задача отработать порядок действий до автоматизма. Также не используются боеприпасы, возможно использование учебного оружия. Это упражнение следует выполнять на занятиях по дисциплине «Личная безопасность сотрудников органов внутренних дел».

Упражнение № 2 «Стрельба из пистолета на короткой дистанции в ограниченное время».

УСЛОВИЯ ВЫПОЛНЕНИЯ:

Исходный рубеж: 5 метров.

Расстояние до мишени: 7 метров.

Количество боеприпасов: 2 шт.

Цель: поясная фигура (мишень № 2, № 2а, № 2б, № 3а) [4].

Время на выполнение: 3 секунды.

Оружие в оперативной кобуре.

ПОРЯДОК ВЫПОЛНЕНИЯ:

Стрелок по команде руководителя стрельб выполняет следующие действия:

- делает три шага назад.

- извлекает оружие из оперативной кобуры.

- приводит оружие в готовность.

- громко предупреждает нападающего о возможном применении оружия: «Полиция! Стой! Стрелять буду!».

После чего производит три выстрела в мишень.

ОЦЕНКИ:

Удовлетворительно – 1 попадание.

Неудовлетворительно – мишень не поражена.

В случае, если время на выполнение упражнения превышено, независимо от количества попаданий в мишени, выставляется оценка неудовлетворительно.

Упражнение № 3 «Стрельба из пистолета на короткой дистанции в ограниченное время, с минимизацией вреда нападающему».

УСЛОВИЯ ВЫПОЛНЕНИЯ:

Исходный рубеж: 8 метров.

Расстояние до мишени: 10 метров.

Количество боеприпасов: 3 шт.

Цель: имитация ног противника (мишень № 3а, нижняя часть мишени, мишень №8, нижняя часть) [4].

Время на выполнение: 4 секунды.

Оружие в оперативной кобуре.

ПОРЯДОК ВЫПОЛНЕНИЯ:

Стрелок по команде руководителя стрельб выполняет следующие действия:

- делает три шага назад.
- извлекает оружие из оперативной кобуры.
- приводит оружие в готовность.
- громко предупреждает нападающего о возможном применении оружия: «Полиция! Стой! Стрелять буду!».

После чего производит три выстрела в мишень.

ОЦЕНКИ:

Удовлетворительно – 1 попадание.

Неудовлетворительно – мишень не поражена.

В случае, если время на выполнение упражнения превышено, независимо от количества попаданий в мишени, выставляется оценка неудовлетворительно.

В процессе выполнения таких упражнений, необходимый алгоритм действий с оружием будет изучен, закреплён и доведён до автоматизма, что в случае необходимости поможет в выполнении своих профессиональных обязанностей на высоком уровне.

Выводы. Выполнение этих упражнений на занятиях в рамках дисциплин «Личная безопасность сотрудников органов внутренних дел» и «Огневая подготовка» позволит подготовить полицейского к применению табельного огнестрельного оружия, находящегося в оперативной кобуре, пополнит его арсенал рядом важных алгоритмов действий в экстремальных ситуациях, будет способствовать повышению личной безопасности сотрудников оперативных подразделений правоохранительных органов.

Литература:

1. Никитина Л.Н. Коммуникативная толерантность сотрудников центра по противодействию экстремизму МВД по Республике Крым // Противодействие экстремизму и терроризму в Крымском федеральном округе: проблемы теории и практики: монография / под общей редакцией С.А. Буткевича. – Симферополь: Крымский филиал Краснодарского университета МВД России, 2015. – 328 с. – С. 287-294.

2. О полиции [Электронный ресурс]: Федеральный закон Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ (действующая редакция) // Консультант плюс (дата обращения: 15.05.2019).

3. Приказ МВД России от 5 мая 2018 г. № 275 (с изм. от 14.08.2018) «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» // СПС «Гарант» URL: <https://www.garant.ru> (последняя редакция).

4. Приказ МВД России от 23.11.2018 № 880 «Об утверждении Наставления по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации» // СПС «Гарант» URL: <https://www.garant.ru> (последняя редакция).

5. Сведения о состоянии работы с кадрами органов внутренних дел Российской Федерации за 2018 год: Сборник аналитических и информационных материалов // М.: ДГСК МВД России, 2020 год. – 69 с.

6. Сведения о состоянии работы с кадрами органов внутренних дел Российской Федерации за 2019 год: Сборник аналитических и информационных материалов // М.: ДГСК МВД России, 2020 год. – 72 с.

7. Светличный Е.Г., Лейнова О.С., Жамборов А.А. Формирование у курсантов и слушателей тактических навыков применения огнестрельного оружия в конфликтной ситуации // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2019. – Выпуск 64 (2). – С. 153-156.

8. Светличный Е.Г. Обучение курсантов и слушателей тактическим навыкам использования укрытий при применении огнестрельного оружия // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2020. – Выпуск 66 (1). – С. 189-192.

Педагогика

УДК 373.24

аспирант Скорнякова Наталья Николаевна

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

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается как на протяжении развития истории дошкольной педагогики происходило изучение детской коммуникации и социализации, что в последствии привело к формированию такого комплексного понятия как социально-коммуникативное развитие ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, дошкольная педагогика, социализация, коммуникация, элементарная трудовая деятельность, основы безопасной жизнедеятельности, дошкольник.

Annotation. The article examines how the study of children's communication and socialization took place during the development of the history of preschool pedagogy, which later led to the formation of such a complex concept as the social and communicative development of a preschool child.

Keywords: social and communicative development, preschool pedagogy, socialization, communication, elementary labor activity, basics of safe life, preschool children.

Введение. К настоящему времени, произошел значительный шаг в развитии дошкольной педагогики. Благодаря выходу Приказа Министерства образования и науки РФ от 2013 г. дошкольное образование получило статус первого уровня системы образования в РФ, что определяет новые целевые ориентиры в системе преемственности дошкольного и начального общего образования, а также «представляет собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка к концу дошкольного образования» [13].

Также в ФГОС ДО из 5 областей развития детей дошкольного возраста выделяется, как приоритетное, *социально-коммуникативное развитие*, под которым понимается «процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта, необходимого для его дальнейшего включения в систему общественных отношений» [13]. Хотелось бы отметить, что «самостоятельной» жизни в истории дошкольной

педагогики понятие социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста до недавнего времени не имело, хотя многие ученые его касались в своих исследованиях.

Чтобы разобраться каким образом появилось понятие социально-коммуникативного развития в дошкольной дидактике и проследить этот исторический путь в отечественной педагогике, нами был проведен анализ исторической, психологической, педагогической, социологической и философской научной литературы.

Исследованием истории развития дошкольной педагогики занимались такие ученые как Егоров С.Ф., Лыков С.В., Волобуева Л.М. [5], Гогоберидзе А.Г. и Солнцева О.В. [4]; Микляева Н.В. [11], Микляева Ю.В. [3] и др.

Микляева Ю.В. предлагает вариант выделения 3 основных этапов в истории дошкольной педагогики: эмпирический, этап формирования педагогики как науки и современный [3]. На основе этой модели, разработанной Микляевой Ю.В. мы сделали попытку систематизировать научные исследования, чтобы проследить путь образования в истории дошкольной педагогики понятия социально-коммуникативного развития дошкольников сформированному к настоящему времени. А также выявить достаточную или недостаточную разработанность в теоретическом отношении компонентов, составляющих социально-коммуникативную область развития дошкольников, а именно: игровую, коммуникативную деятельность; элементарную трудовую деятельность и основы безопасной жизнедеятельности. Результаты нашего исследования могут стать основанием для дальнейших усилий в изучении вопроса эффективного социально-коммуникативного развития дошкольников.

Изложение основного материала статьи. *Эмпирический этап развития дошкольной педагогики* начался еще с древнейших времен человечества, в котором происходило накопление опыта воспитания и обучения детей, зарождения первых педагогических мыслей и идей. В «Домострое», «Поучении Владимира Мономаха», а также «Гражданстве обычаев детских» были выведены определенные правила поведения и особенности отношений между людьми, которые непосредственно касались воспитания детей дошкольного возраста.

Во времена правления Петра I был написан труд «Юности честное зерцало», который явился сводом правил поведенческого и нравственного характера. Затем постепенно в России стал образовываться дворянский этикет, который соединял европейские правила поведения с древнерусскими обычаями и к XVIII – XIX векам определил культуру, традиции, этические и эстетические нормы личности, а также ее поведение и манеры. В то время достаточную известность получила теория «Быть или казаться», которая призвала к строгому следованию этикета и за внешними безупречными манерами поведения умело скрывать истинные чувства [4].

На данном историческом этапе происходило преимущественно накопление знаний по педагогике и в частности дошкольной педагогике, которая не пользовалась до этого времени особым интересом, так как дети дошкольного возраста воспитывались исключительно в семье.

Этап формирования дошкольной педагогики как науки объединил в себе идеи воспитания гармонично развитой личности и пришелся на отрезок времени, включающий в себя 3 исторические эпохи: эпоху Возрождения, эпоху Нового времени и эпоху Просвещения.

Я.А. Коменский («Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» 1662-1666) и И.Г. Песталоцци («Лебединая песня», 1826) разработали принципы обучения и воспитания детей, такие как природа и культуросообразности, изучали методы семейного образования, естественный и элементарный методы дошкольной дидактики, а И.Ф. Герbart («Общая педагогика, выведенная из целей воспитания», 1806) выделил важные методы обучения: синтетический, аналитический и описательный.

В течении XIX века в работах Водовозовой Е.Н. («Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста», 1871), Добролюбова Н.А. («Органическое развитие человека в связи с его нравственной и умственной деятельностью», 1857), Ушинского К.Д. («Человек как предмет воспитания, опыт педагогической антропологии», 1867) и других, появилось новое демократичное направление в подходе к воспитанию культуры поведения детей, которое призвало к формированию гуманного отношения к людям, ответственности за свои действия и поступки, формированию личного достоинства.

Именно, Водовозова Е.Н. подчеркивала, главенствующую роль воспитания в раскрепощении детской личности, признании и уважении определенной детской самостоятельности, право на всестороннее умственное и нравственное развитие при условии гуманного отношения родителей к личности ребенка.

К.Д. Ушинский считал, что средствами воспитания поведения детей являются нравственное просвещение, педагогический такт, личный пример взрослых, убеждение, меры предупреждения отрицательных поступков, поощрения и наказания («Детский мир», 1861, «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», 1868-1869). Одним из первых Ушинский К.Д. поднял очень важный вопрос о труде в жизни ребенка, оказывающим значительное воспитательное влияние на становление и гармонизацию личности («Труд в его психическом и воспитательном значении», 1860).

Также вопросами воспитания речевой культуры, культуры общения ребенка был увлечен Л.Н. Толстой («Детство и отрочество», 1856), убежденный в том, что истинно-воспитанный человек формируется в среде чужающей традиции и обычая поколений, в которой существует преемственность между прошлым, настоящим и будущим.

Современный этап развития педагогики начался с развития педагогической науки бурными темпами, при этом ориентируясь на научно-технический прогресс и изменение социальных запросов общества на воспитание будущего поколения. На протяжении XX века в связи с социально-политическими изменениями в общественной жизни России проблема социализации дошкольников исследовалась многократно. Особый интерес к данной проблеме был связан с поиском содержания воспитательной работы детских садов в 20-30-е годы, так как было необходимо решить вопрос «об участии детей в строительстве своей жизни и связи детского учреждения с окружающей жизнью и современностью» [6].

В трудах П.П. Блонского («О национальном воспитании», 1915), С.С. Моложавого («Программа изучения поведения ребёнка или детского коллектива», 1924, «Игра и труд в дошкольном возрасте», 1929) и других советских философов, педагогов и психологов, изучался вопрос детской социализации и связанные с этим процессом проблемы. Н.К. Крупская («О дошкольном воспитании: Сборник статей и речей», 1959 г.) как выдающийся культурный деятель, смогла четко подвести итог этим исканиям и определить основные

принципы, которые и определили подходы к разработке проблемы социализации детей в советской дошкольной педагогике.

В эти первые годы советской власти, формирование культуры поведения и общения дошкольников сводилось в основном к формированию культурно-гигиенических навыков. Затем в 30-40-е годы содержание воспитания культуры поведения и общения расширяется. В «Руководстве для воспитателей детского сада» (1938) ставятся новые задачи воспитания вежливости у воспитанников, а также культуры речи, культурно-гигиенических навыков и бережного отношения к вещам [6].

Также, в это время ученых всех стран объединил интерес к изучению проблемы общения у детей дошкольного возраста. Английский психолог Джон Боулби (J. Bowlby, 1958) и австро-американский психоаналитик Рене Шпиц (R. Spitz, 1957) исследовали проблемы генезиса общения и одними из первых выявили закономерности в правильном психическом развитии детей [1, 2, 14, 15]. Они выяснили, что на гармоничное развитие ребенка и в частности на успешность его общения в дальнейшей жизни огромное значение имеет его отношение с матерью, которое сложно переоценить и которое закладывает условия для формирования успешной коммуникации и социальной адаптации.

В 40-50-е годы XX века впервые понятие «социализация» было введено в социальную психологию. В это понятие, Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров вкладывали определенный смысл, а именно, что социализация – это процесс усвоения и активного воспроизведения человеком социального опыта, овладения навыками практической и теоретической деятельности, преобразования реально существующих отношений в качества личности [12].

Начиная со второй половины XX века исследование проблем социализации, коммуникации и общения дошкольников активно распространилось по нашей стране. Проработка проблем пошла в различных теоретико-прикладных направлениях. Изучением этих вопросов занимались философы и социологи: Каган М.С. («Философская теория ценности», 1997 г.), Кон И.С. («Открытие «Я», 1998 г.), Парыгин Б.Д. («Социально-психологический климат трудового коллектива», 1981, «Анатомия общения», 1999); педагоги: Батаршев А.В. («Диагностика способности к общению», 2005), Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. («Педагогическое творчество», 1990), Мудрик А.В. («Социализация и воспитание», 1997, «Общение в процессе воспитания», 2001, «Социализация вчера и сегодня», 2006); научные деятели из различных отраслей психологической науки: Андреева Г.М. («Социально-психологические аспекты активизации человеческого фактора», 1986), Ананьев Б.Г. («Избранные психологические труды: в 2-х т» 1980), Бодалев А.А. («Личность и общение», 1995), Добрович А.Б. («Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителя и родителей», 1987, «Общение: наука и искусство», 1996), Запорожец А.В. («Значение ранних периодов детства для формирования детской личности», 1978), Леонтьев А.А. («Деятельность. Сознание. Личность», 1977), Лисина М.И. («Проблемы онтогенеза общения», 1986, «Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками», 1982), Ломов Б.Ф. («Психическая регуляция деятельности», 2006), Лыкова В.Я. («Педагогические основы преемственности воспитательной работы детского сада и школы», 1992), Мясищев В.Н. («Основные проблемы и современное состояние психологии отношений», 1960), Панферов В.Н. («Человек, индивид, личность, индивидуальность», 2003), Смирнова Е.А. («К проблеме интеллектуально-речевого развития ребенка в речевом общении», 1999), Эльконин Д.Б. («Введение в психологию развития», 1994) и др.

В 50-60-е годы вновь произошел подъем интереса к проблемам социализации дошкольников, возникла необходимость в создании теории и практики обучения в детских дошкольных учреждениях. Радина Е.И. («Ознакомление детей с явлениями общественной жизни», 1952) фактически создала программу ознакомления детей дошкольного возраста с общественной жизнью, окружающим миром и трудовой деятельностью взрослых, которая объединила в себе все традиционные направления в работе детских садов в Советском Союзе до 70-х годов.

Репина Т.А. также изучала вопросы социального развития дошкольника, а также особенности эстетического восприятия ребенка («Социально-психологическая характеристика группы детского сада» 1988, «Общение детей в детском саду и в семье», 1990).

Вопросами развития детей дошкольного возраста в это же время занимался физиолог Н.И. Красногорский. Его научные труды («Развитие учения о физиологической деятельности головного мозга у детей», 1939, «Высшая нервная деятельность ребенка», 1958) выявили закономерности физиологических процессов речи у детей дошкольного возраста, как способности к вербальному общению, способствующей успешной социализации и коммуникации.

Проблемами детской социализации также занимались: Беляева Н.К. и Богомолова М.И. («Проблема воспитания детей раннего возраста в истории советской дошкольной педагогики», 1987, «Международное воспитание детей», 2016); Козлова С.А. («Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью», 1998, «Мой мир: Приобщение ребенка к социальному миру», 2000, «Концепция социального развития ребенка дошкольного возраста» 2001, «Я – человек: программа социального развития ребенка», 2004); Жуковская Р.И. («Творческие ролевые игры в детском саду», 1960); Макаренко А.С. писал о важности труда в детских коллективах, уважении к труду взрослых («Книга для родителей», 1981, «Сочинения: в 7 т», 1958).

Выдающиеся педагоги дошкольного направления Тихеева Е.И. («Труд детей», 1917) и Леушина А.М. («Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста», 1974) разработали основы теоретического подхода к труду и культуре речевого общения.

Логинова В.И. («Взаимосвязь средств трудового воспитания» 1983, «Формирование системности знаний у детей дошкольного возраста» 1984), Подъяков Н.Н. («Особенности психологического развития детей дошкольного возраста», 1996) и Саморукова П.Г. («Педагогические условия воспитания любви, бережного и заботливого отношения к природе», 1985) ближе к концу 70-х годов в рамках исследования системности знаний изучили возможность освоения детьми понимания социальной действительности.

В научных исследованиях 80-х годов большую значимость занимали развитие у дошкольников эмоциональной сферы, социальной ориентации и нравственной позиции личности. Положительное влияние на социализацию детей в коллективах за счет организованного труда и его воспитательного влияния на детей отмечали Буре Р.С. («Теория и методика воспитания у детей нравственно-волевых качеств в детском саду» 1986, «Организация труда детей и методика руководства», 1987), Макаренко А.С. (1958, 1981), Сергеева Д.В. («Воспитание детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности», 1987) и Тулегенова А.Г.

(«Педагогические условия формирования положительного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста», 1978).

В 1989 г. принимается Концепция дошкольного воспитания, в которой значительно пересматриваются подходы и принципы к обучению и воспитанию детей дошкольного возраста, а также описывается необходимость в реорганизации самих дошкольных учреждений [7].

В 90-е годы наибольшей популярностью пользовались такие проблемы социализации как социальная компетентность дошкольника, изучением которой занимались Антонова Т.В. («Роль общения в регулировании отношений детей дошкольного возраста в игре», 1983), Арнаутова Е.П. («Методы обогащения воспитательного опыта родителей», 2004), Репина Т.А. («Социально-психологическая характеристика группы детского сада: Педагогическая наука - реформе школы» 1988); самоосознание и индивидуализация ребенка - Асмолов А.Г. («Психология индивидуальности», 1986), Козлова С.А. (1998, 2000, 2001, 2004); развитие представления об окружающем мире и формирование основ безопасности у ребенка – Авдеева Н.Н., Князева О.Л., Стеркина Р.Б. («Безопасность. Учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей. ФГОС», 2019) и Купецкова В.Ф. («Формирование навыков безопасного поведения младших школьников в процессе внеурочной работы в общеобразовательном учреждении», 2008).

В то же время, необходимо было изучить вопросы коммуникации дошкольников: дружеских взаимоотношений - Виноградова А.М., Петровский В.А. («Учимся общаться с ребенком», 1993); доброжелательности в общении - Бондаревская Е.В., Берлиус Г.А. («Теория и практика личностно-ориентированного образования», 1996), Смирнова Е.О. («Игра как деятельность и как форма обучения», 2016), общения в коллективе - Борисова З.Н. («Трудовое воспитание детей дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема», 1997), Радина Е.И. («Ознакомление детей с трудом взрослых», 1997), Тихеева Е.И. («Груд детей», 1917), Тулегенова А.Г. («Педагогические условия формирования положительного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста», 1978), Якобсон С.Г. («Психологические проблемы этического развития детей», 1984), Крулехт М.В. («Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта трудовой деятельности», 1995).

Особую роль в изучении проблем поведения дошкольников в советский период сыграла Петерина С.В. («Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста: книга для воспитателя детского сада», 1986). Также изучением данных вопросов занимались Божович Л.И. («Личность и ее формирование в детском возрасте», 1968), Хуторской А.В. («Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования», 2003); Гришаева Н.П. («Современные технологии эффективной социализации ребёнка в дошкольной образовательной организации», 2015) и Шипицына Л.М. («Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками», 2000). Вопросы общения и деятельности дошкольников получают освещение в действующих образовательных программах, входят в содержание образовательных областей «Коммуникация» и «Социализация».

Начало XXI века ознаменовалось новым интересом к социально-коммуникативному развитию и проблемам общения дошкольников, чему способствовало принятие ряда нормативно-правовых документов регламентирующих дальнейшие пути развития дошкольной отрасли образования: Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено, 2000); Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (2002); Концепция дошкольного образования (образование детей старшего дошкольного возраста) в комплексной программе «Детский сад 2100» (Леонтьев А.А., 2006) [8, 9, 10].

В современных исследованиях Айзенбарта М.М. («Формирование социально-коммуникативных компетенций старших дошкольников средствами игры», 2014), Антропольской Т.А. («Социально-коммуникативное развитие детей в современных социо-культурных условиях: теоретический анализ и результаты исследования», 2019), Корепановой М.В. («Теория и практика становления и развития образа Я дошкольника: Монография», 2001), Смирновой Е.О. («Игра как деятельность и как форма обучения», 2016), заостряется внимание на значимости гармонии внутреннего мира ребенка в общении с социумом как важного условия становления культуры отношений дошкольника с окружающими людьми.

Коломинский Я.Л. («Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений», 1984) и Репиной Т.А. («Социально-психологическая характеристика группы детского сада: Педагогическая наука - реформе школы», 1988) полагали, что социальное развитие ребенка происходит наиболее эффективно при общении со сверстниками.

Психолого-педагогические основы социально-коммуникативного развития дошкольников раскрываются в трудах Козловой С.А. о социальном развитии ребенка дошкольного возраста. Главными компонентами социализации ребенка она считает принятие социального мира, адаптацию к нему, а также возможность изменять и преобразовывать социальную действительность. Эти идеи реализованы в программах: «Я – Человек» (1996), «Истоки» (2001), «Развитие социальной уверенности у дошкольников» (2002) и др.

В 2013 г. происходит важное событие в современной истории развития дошкольной педагогики, принимается новый Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [13]. Именно с его принятием, обрело форму и содержание понятие социально-коммуникативного развития как одной из пяти основных областей развития современного дошкольника.

Выводы. Проведенный анализ теоретических источников позволяет систематизировать полученные данные об изучении общения, социализации и коммуникации детей дошкольного возраста и распределить этот процесс по этапам становления и развития дошкольной педагогики (по Микляевой Ю.В); определить степень изученности каждого компонента социально-коммуникативного развития. Полученные данные отражены в таблице (1).

Таблица 1

Этапы становления и развития дошкольной педагогики (Микляева Ю.В.)	Исследование компонентов социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста в теоретической литературе		
	Игровая, коммуникативная деятельность	Элементарная трудовая деятельность	Формирование основ безопасного поведения
1. Эмпирический (XVI-XVII вв.)	- «Домострой», протопоп Сильвестр, сер. XVI века; - «Поучении Владимира Мономаха», киевский князь Владимир Мономах, XII века; - «Гражданстве обычаев детских», Епифаний Славинецкий, 2-я половина XVII века; - «Юности честное зерцало», предполагаемые составители — епископ Рязанский и Муромский Гавриил (Бужинский), Яков Брюс, нач. XVIII века.		
2. Формирования дошкольной педагогики как науки (XVII-XX вв.)	Беляева Н.К. (1987), Водовозова Е.Н. (1941), Герbart И.Ф. (1806), Добролюбова Н.А. (1857), Коменский Я.А. (1662-1966), Песталоцци И.Г. (1826), Толстой Л.Н. (1856), Ушинский К.Д. (1861), (1868-1869)	Толстой Л.Н. (1856), Ушинский К.Д. (1860)	
3. Современный (С нач. XX в. и по настоящее время)	Айзенбарт М.М. (2014), Ананьев Б.Г. (1980), Андреева Г.М. (1986), Антропольская Т.А. (2019), Антонова Т.В. (1983), Арнаутова Е.П. (2004), Асмолов А.Г. (1986), Батаршев А.В. (2005), Беляева Н.К. (1987), Берлиус Г.А. (1996), Блонский П.П. (1915), Богомолова М.И. (2016), Бодалев А.А. (1995), Божович Л. И. (1968), Бондаревская Е.В. (1996), Боулби Дж. (1958, 2003), Виноградова А.М., Гришаева Н.П. (2015), Гогоберидзе А. Г. (2013), Добрович А.Б. (1987, 1996), Жуковская Р.И. (1960), Запорожец А.В. (1978), Каган М.С. (1997), Кан-Калик В.А. (1990), Козлова С.А. (1998, 2000, 2001, 2004), Коломинский Я.Л. (1984), Кон И.С. (1998), Корепанова М. В. (2001, 2018), Красногорский Н.И. (1958), Крупская Н.К. (1959), Леонтьев А.А. (1977), Леушина А. М. (1974), Лисина М.И. (1982, 1986), Логинова В.И. (1983), Ломов Б.Ф. (2006), Лыкова В.Я. (1992), Макаренко А.С. (1958, 1981), Моложавый С.С. (1924, 1929), Мудрик А.В. (1997, 2001, 2006), Мясищев В.Н. (1960), Панферов В.Н. (2003), Парьгин Б.Д. (1999), Петерина С. В. (1986), Петровский В.А. (1993), Поддьякова Н.Н. (1996), Репина Т.А. (1988), Саморукова П.Г. (1985), Смирнова Е.А. (1999), Смирнова Е.О. (200, 2011, 2016), Солнцева О. В. (2013), Тихеева Е.И. (1972),	Борисова З.Н. (1997), Буре Р.С. (1996, 1997), Крулехт М.В. (1995), Логинова В.И. (1983), Макаренко А.С. (1958, 1981), Моложавый С.С. (1924, 1929), Парьгин Б.Д. (1981), Радина Е.И. (1974), Сергеева Д.В. (1987), Тихеева Е.И. (1917), Тулегенова А.Г. (1978)	Авдеева Н.Н. (2019), Жуковская Р.И. (1960), Князева О.Л. (2019), Купецкова В.Ф. (2008), Саморуковой П.Г. (1985), Стеркина Р.Б. (2019)

	Шпиц Р.А. (, 1957, 2001), Щипицына Л. М. (2000), Эльконин Д.Б. (1994), Якобсон С. Г. (1984).		
--	---	--	--

Исследование показало, что наиболее интенсивный интерес и процесс изучения всех компонентов социально-коммуникативной области развития детей дошкольного возраста наблюдается на современном этапе развития дошкольной педагогики, особенно в последнее десятилетие.

Однако, исходя из данных таблицы (1), хотелось бы отметить, что игровая, коммуникативная деятельность изучена достаточно хорошо, что подтверждают многочисленные труды исследователей и деятелей науки, в отличие от элементарной трудовой деятельности, хотя ее изучением занимались, но все же недостаточно в сравнении с игровой, коммуникативной деятельностью детей. То же можно сказать о таком важном компоненте социально-коммуникативного развития ребенка как формирование основ безопасной жизнедеятельности, усвоенные знания и закрепленные умения в которой не вызывают никаких сомнений своей актуальностью в современном мире, но также недостаточное внимание для изучения получил и данный компонент. Можно предположить, что при дополнительном изучении этих менее изученных компонентов социально-коммуникативного развития, а также разработке и внедрения эффективных методик и технологий в работе с детьми дошкольного возраста по этим направлениям, улучшится общий уровень социально-коммуникативного развития детей. Поэтому вопрос теоретического изучения и адаптации знаний для практического внедрения в систему дошкольного образования по всем компонентам социально-коммуникативной области развития детей дошкольного возраста остается открытым.

Литература:

1. Боулби Джон. Привязанность. - М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
2. Боулби Дж. Природа привязанности ребенка к матери. - Лондон, 1958.
3. Дошкольная педагогика. Обзорные лекции по подготовке студентов к итоговому междисциплинарному экзамену: учебное пособие / под ред. Н.В. Микляевой. - М.: ФОРУМ, 2012. - 256 с.
4. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. - СПб: Питер, 2013. - 464 с.
5. Егоров С.Ф., Лыков С.В., Волобуева Л.М. Введение в историю дошкольной педагогики: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Под ред. С.Ф. Егорова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 320 с.
6. История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Дошкольная педагогика и психология»/ сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. Под ред. С.Ф. Егорова. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1987. - 432 с.
7. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. 1989. № 9. - С. 48-69.
8. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М., 2002. - 25 с.
9. Концепция дошкольного образования (образование детей старшего дошкольного возраста) в комплексной программе «Детский сад 2100» / Под ред. А.А. Леонтьева. М., 2006.
10. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Содержание образования в двенадцатилетней школе. М.: Министерство образования РФ, 2000. С. 3-25.
11. Микляева Н.В. Дошкольная педагогика. Теория воспитания: учеб. Пособие для студ. учрежд. высш. проф. образования / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2012. - 208 с.
12. Петровский В.А., Виноградова А.М. Учимся общаться с ребенком. - М.: Просвещение, 1993.
13. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования".
14. Шпиц Р.А. Психоанализ раннего детского возраста / Научный редакто А.М. Боковиков / Перевод А.М. Боковинова, В.В. Старовойтова. - М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2001. - 160 с.
15. Шпиц, Р.А. (1957). Нет и да: о генезисе человеческого общения. New York: International Universities Press.

Педагогика

УДК 373.21

старший преподаватель кафедры методик начального и дошкольного образования Сорвачева Ирина Дмитриевна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной проблеме дошкольного образования социализации детей дошкольного возраста. В статье проанализированы условия благоприятного социального развития ребенка в дошкольной организации и семье. Сформулированы основные наиболее значимые организационно-педагогические условия оказывающие влияние на социализирующую личность.

Ключевые слова: социализация, социальное развитие, дошкольник, социальный опыт, социальные связи, общество, социокультурное пространство.

Annotation. This article is devoted to the actual problem of preschool education socialization of preschool children. The article analyzes the conditions of favorable social development of a child in a preschool organization and family. The main most significant organizational and pedagogical conditions affecting the socializing personality are formulated.

Keywords: socialization, social development, preschool children, social experience, social connections, society, socio-cultural space.

Введение. Социализация человека происходит практически всю жизнь, но дошкольный возраст однозначно является первой ступенью для вхождения ребенка в общество и накоплению социального опыта. Процесс этот сложный, продолжительный и требует от дошкольника усвоения определенных духовных ценностей, социальных норм и правил, существующих в обществе, способствующих приобщению к социальной жизни.

Процесс успешного социального развития ребенка включает такие педагогические понятия как «воспитание», «обучение» и «образование» т.е. целенаправленное влияние с целью формирования определенных качеств личности, норм поведения, а также формирование определенных социальных компетенций определяющих успешность человека и способность действовать самостоятельно и творчески. Именно в период дошкольного возраста закладывается «фундамент» социального развития ребенка, а также происходит осознание таких понятий как своего «Я» и «Общество».

Социализация детей в системе дошкольного образования является перспективным направлением работы.

Процесс социального развития личности на разных этапах развития общества изучали З. Фрейд, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, И.С. Кон. Известные педагоги и философы, такие как Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталлоцци выделяли необходимость ранней социализации детей. Вопросы социализации личности освещали отечественные педагоги – Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и такие воспитательные школы, как Вальдорфская и Монтессори.

В исследованиях Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина выявлены особенности социального развития ребенка и связи этого процесса с протеканием психических процессов. А.В. Запорожец определил критерии социального развития – это инициативность, самостоятельность, умение управлять своим поведением. К вопросу о влиянии развивающей среды на социализации ребенка, через создание эмоциональных условий обращались (Л.А. Максимова) и становлению субъективного социального опыта (И.А. Липчанская).

В исследованиях Е.П. Арнаутовой, Н.А. Разгановой поднимаются вопросы «социальной компетентности» дошкольника, о значении игры в формировании и развитии детского коллектива (А.П. Усова, Д.Б. Эльконин).

Анализируя психолого-педагогическую литературу можно отметить, что сложились предпосылки для решения данной проблематики.

А.В. Мудрик были разработаны условия социализации ребенка (семья, коллектив с его насыщенной жизнью и доброжелательными отношениями, различные условия проживания и деятельность), а также программа «Я – человек» созданная С.А. Козловой направлена на оказание методической помощи педагогу в учебно-воспитательной деятельности и создании условий социализации детей.

Тем не менее, как утверждают специалисты, вопрос социализации дошкольника невозможен без выполнения и соблюдения определенных условий – это создание образовательных программ отражающих вопросы социального развития ребенка в процессе взаимодействия дошкольной организации и семьи.

Таким образом, возникает противоречие между возможностями детского сада в социализации дошкольника и невозможностью достижения этого процесса без взаимного сотрудничества дошкольной организации и семьи. Сегодняшняя социализация детей дошкольного возраста происходит стихийно и бессистемно без учета потребностей и склонностей. Современная семья нуждается в психолого-педагогической помощи направленной на овладение педагогическими знаниями и возможностью быть осведомленной о жизни ребенка, т.е. открытости дошкольной организации для родителей.

Цель статьи – рассмотреть организационно-педагогические условия социализации дошкольника в дошкольной организации и в семье.

Изложение основного материала статьи. В дошкольном образовании произошли существенные изменения, это, прежде всего преемственность с начальным образованием итогом которого являются целевые ориентиры «представляющие возрастные характеристики возможных достижений ребенка к концу дошкольного образования» [9]. Можно отметить, что в образовательном стандарте дошкольного образования социальному развитию ребенка-дошкольника уделяется внимание и «Социализация» является образовательной областью.

Анализируя современные программы дошкольной образовательной организации с точки зрения социализации детей в условиях детского сада можно выделить несколько наиболее удачных, содержательных и отражающих суть данной проблемы:

1. В базисной программе «Истоки» авторы (Л.А. Парамонова, Т.И. Алиева и др.) предлагают развивать интерес и доброжелательное отношение к окружающему миру через выражение ребенком своих чувств. В данной программе социализацию детей связывают с непосредственной образовательной деятельностью (развитие речи или познавательное развитие), но нет отражения этой темы в других разделах программы.

2. К проблеме социального развития детей дошкольного возраста основательно подошли авторы программ «Детство» (В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ноткина) и «Я – человек» (С.А. Козлова) рекомендуя рассматривать процесс приобщения к социальным нормам и правилам через включение в разнообразные виды деятельности с использованием различных технологий.

3. Программа «Родничок» (Л.Б. Баряева, О.Л. Гаврилушкина и др.) социализацию детей дошкольного возраста предлагает решать в социокультурном направлении развития гармоничной личности. Данная программа направлена на знакомство детей с историей и традициями русского народа.

В разработанных новых образовательных программах социального развития дошкольников существует весомый недостаток – это отсутствие единых социально ориентированных технологий.

Термин «социализация» с латинского языка означает «усвоение системы знаний, норм поведения и принятие определенных духовно-культурных ценностей, позволяющих ребенку-дошкольнику взаимодействовать и строить отношения в обществе. В словаре по социальной педагогике социализация это усвоение всего социального опыта и его воспроизводство, т.е. и процесс и результат [3].

В современной науке существуют различные подходы понимания социализации, например, как процесса адаптации и приспособления к социальной среде (Б. Скиннер, Б.Г. Парыгин) [7, с. 124]. А.В. Мудрик понимал социализацию в развитии и самоизменении индивидуума на основе усвоения духовных ориентиров

и культуры [11]. Социальное развитие ребенка Л.В. Коломийченко определял, как культурологическую направленность образования и «вывод» человека из его животной сущности, и усвоение общественных отношений [11]. Л.С. Выготский отмечал, что социальное это не только коллективное, но и сам человек, его личные переживания [2], в его культурно-исторической концепции происходит «окультуривание» ребенка через общение и взаимодействие с взрослым.

В современной трактовке социализация, по мнению Г.М. Андреева, А.В. Мудрика должна рассматриваться как двусторонний процесс усвоения социального опыта и самостоятельное воспроизводство социальных связей [1, с. 340]. Гуманистическая педагогика и психология рассматривают социальное развитие человека как процесс самореализации, творческого подхода в отношениях с социальной средой на субъективном уровне. Анализируя выводы ученых о социализации, можно дать еще одно определение это процесса – это активность личности как субъекта и объекта общественных отношений.

Дошкольный возраст является первой ступенькой в социализации ребенка. Данная задача отражена в концепции Н.Н. Подьякова, А.П. Усовой, Л.С. Выготского о возможности и желании усвоения знаний и информации о социальном мире ребенком-дошкольником.

Задачи социального развития дошкольника:

- формирование социальной компетентности, положительного отношения к окружающей действительности;
- формирование положительных эмоций и чувств к самому себе: уверенности в своих силах и способностях, достоинства и понимания своих прав;
- воспитание правильного отношения к людям разного социального и расового происхождения, вероисповедания;
- воспитывать желание оказания помощи другим людям, ответственности за общее дело, идею;
- развитие коммуникативной составляющей: умение видеть эмоции, переживания других людей, способность проявлять собственные состояния и уметь управлять своей эмоционально-волевой сферой;
- усвоение социальных навыков: способность решения конфликтных ситуаций, умения налаживать межличностные отношения в детском сообществе и со взрослыми.

Рассматривая социализацию как процесс необходимо выделить основные компоненты:

– Познавательный компонент представляет систему социальных знаний и представлений об окружающем мире.

– Коммуникативный компонент содержит различные виды общения и способность их применения в различных ситуациях.

– Поведенческий компонент – это усвоение детьми норм и правил поведения.

– Ценностный компонент предполагает формирование мотивационно-потребностной составляющей личности, определяющей отношение к материальным и духовным ценностям общества.

Необходимо выделить основные факторы социализации детей дошкольного возраста:

- семья, в которой ребенок приобретает первичный социальный опыт, подражая близкому окружению, и где закладываются основы миропонимания;
- микросреда (детский сад и детское общество);
- различные виды детской деятельности: изобразительная деятельность (лепка, рисование и аппликация), в которой ребенок отображает окружающую жизнь;
- предметная деятельность – это возможность через сенсорику узнать окружающий и предметный мир;
- трудовая деятельность заключается в элементарном подражании реальных, а не игровых действий взрослых (пытаться мыть посуду или подмести пол);
- наблюдение – способствует развитию познавательной сферы (интереса и любознательности);
- общение – это передача социального опыта от взрослого к ребенку и принятие его младшим поколением. Отличительной особенностью общения в этом возрасте является доминирование взрослого, что положительно влияет на формирование личности и привязанностей;
- учебная деятельность – эта одна из основных форм получения знаний детьми, а также возможность взрослого проконтролировать это процесс и провести коррекционную работу.

А.В. Запорожец определил критерии уровня сформированности социальных норм и представлений дошкольника о социальном мире:

- мотивационно-потребностный уровень (наличие мотивации на выполнение заданий в различных видах деятельности, способности эмоционально оценить свою деятельность);
- когнитивный уровень (знания и представления о социальных нормах, правилах и соблюдение их в реальных детско-взрослых отношениях);
- деятельностно-практический уровень (самостоятельное познание окружающего мира через свою деятельность и окружающих).

Специалисты дошкольного образования выделяют необходимость сформированности личностных качеств дошкольника для успешной социализации:

- самостоятельность – это способность не только воспринимать и усваивать определенную сумму знаний, анализировать и применять их на практике, но и желание учиться самостоятельно;
- саморганизованность – это умение самостоятельно без помощи и вмешательства взрослого человека спланировать и организовывать различные виды деятельности;
- взаимодействие в коллективе – это возможность социальной практики и развития коммуникативных навыков не только со взрослыми, но и со сверстниками позволит в будущем успешной адаптации в обществе.

Социализация ребенка занимает одно из ведущих направлений в системе дошкольного образования. Социализируясь, индивидуум проявляет, себя как субъект социокультурного пространства и этот сложный процесс, по мнению А.К. Махова сопровождается следующими преобразованиями [4, с. 46]:

- происходит формирование представлений об окружающем и социальном мире, что в свою очередь способствует развитию самооценки и самосознания ребенка;
- на социальное развитие дошкольника влияет содержание воспитательной деятельности и общение со взрослыми (родители, родственники, педагоги);

– приобретая свой социальный опыт общения, дошкольник самостоятельно становится активным участником коммуникативного взаимодействия;

– личностное развитие дошкольника и формирование его социального опыта требует алгоритма построения процесса воспитания и обучения, что, прежде всего, способствует сокращению времени (фаз) прохождения социализации;

– социализация – это многоаспектный процесс в совокупности биологических, социальных факторов (стихийных и организованных) и в этом заключается его индивидуальный характер для каждого человека.

Успешное социальное развитие дошкольника возможно при соблюдении определенных педагогических условий.

Основополагающим фактором развития личности является предметно-развивающая среда, с ее организованным пространством и возможностью взаимодействия всех участников воспитательно-образовательного процесса. В образовательном стандарте дошкольного образования определена необходимость в «формировании социокультурной среды соответствующей возрастным особенностям детей» [9, п. 1.6.8].

Цели предметно-развивающей среды:

– создание эмоционально-психологического комфорта;

– возможность общения в детском сообществе и со взрослыми (воспитатель и специалисты детского сада);

– совместная и самостоятельная игровая деятельность дошкольников по интересам и способностям;

– обеспечение двигательной активности.

Многие авторы, исследуя данный вопрос, выделяли принципы в организации среды (С.Л. Новоселова, Н.А. Короткова и др.). Основные принципы построения предметно-развивающей среды определил В.А. Петровский:

– принцип дистанции и позиции при взаимодействии: общение «глаза в глаза»;

– принцип активности, самостоятельности и возможности творчества;

– принцип комплексирования и гибкого зонирования (различные виды зон для разнообразной деятельности, например, для активных игр и движений), комплексность, трансформированность;

– принцип сочетания обычного и нестандартного в эстетической части предметной среды: создание эмоциональной, эстетически привлекательной и комфортной обстановки;

– принцип открытости – закрытости: открытость обществу и природе;

– учет гендерной составляющей дошкольников [8].

Именно в дошкольной организации предметно-развивающая среда – это пространство обогащенное новизной для реализации детьми своих замыслов в разнообразных видах деятельности, социальных проявлений и индивидуальных возможностей. Организуя и создавая предметно-развивающую среду в условиях детского сада коллектив воспитательно-образовательного процесса должен понимать, что для нормального психологического развития ребенка-дошкольника необходима социальная обстановка.

Таким образом, современная предметно-развивающая среда позволяет дошкольнику экспериментировать и импровизировать, развивать творческую активность и самовыражение, предлагает свободу выбора деятельности по интересам и социально ориентированным потребностям. Организация и обогащение предметно-развивающей среды, как социокультурного пространства, является условием способствующим процессу социализации современных детей.

Одним из определяющих условием социального развития детей дошкольного возраста является игровая деятельность. Игру как форму приобретения социального опыта рассматривали А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин [11, с. 76]. Сначала игра носит предметно-манипулятивный характер, затем ребенок овладевает действиями с предметами и уже как взрослый, путем подражания действует с ними, перенося этот опыт во взаимоотношения в социуме. В период дошкольного детства согласно мнению Д.Б. Эльконина именно ролевая игра является связующей основой между ребенком и обществом.

Правильно организованная игровая деятельность помогает ребенку моделировать человеческий мир и «врасти» в общественную жизнь взрослых (поступки, сцены из жизни). Особую роль в социализации дошкольника занимает сюжетно-ролевая игра с ее часто воображаемой ситуацией и возможностью взять на себя бытовые или профессиональные роли, где социальным мотивам придается более важное значение, в отличие от личностных. В отражательной деятельности данной игры происходит освоение и усвоение трудовых умений и навыков, постижение и учет норм и правил поведения, способности анализировать и планировать свои действия и операции [10, с. 75]. Задача педагога быть инициатором организации сюжетно-ролевых игр, способствующих умению подчинять свои собственные желания и действия в соответствии с социальными образами, решать конфликтные ситуации, адекватному и уверенному общению со сверстниками без агрессии. Таким образом, опытный педагог, руководя процессом игровой деятельности способен оказать положительное влияние на социальное развитие детей. На процесс полноценной социализации ребенка-дошкольника оказывает большое влияние та категория людей, с которой дети непосредственно общаются, взаимодействуют и к ней относится семья. В исследованиях В.В. Абраменковой, А.В. Мудрика, И.С. Кона раскрыта сущность социального развития и определено влияние семьи на формирование личности в социуме.

Как один из институтов социализации, семья первая должна включать ребенка в социальную действительность. Важная роль семьи состоит в создании эмоционального микроклимата способствующего формированию чувства самодостаточности, неповторимости. На формирование личности и на становление социальных притязаний человека влияет стиль общения в семье, что способствует созданию благоприятной или негативной психологической обстановки.

Вместе с тем, очень часто семья игнорирует тему социального развития детей, не предъявляя требований к овладению социальных норм не понимая, что дошкольный возраст является сенситивным периодом для формирования первых стереотипов поведения в обществе.

Семья эта «школа чувств» т.к. закладывается чувство эмпатии, которое можно отнести к сложным социальным чувствам. Именно эмоциональная составляющая детско-родительских отношений выполняет социализирующую функцию в отношении ребенка. Социализацию в семье можно рассматривать, как непосредственную – это формирование норм поведения, взглядов, мировоззрения ребенка и косвенную

(через авторитет родителей). Семья со своими условиями (социальное и материальное положение родителей, образование) в большей степени, чем другие социальные институты определяют вхождение ребенка в социальную жизнь.

Важно, чтобы в дошкольном возрасте социализация проходила при совместной работе и взаимодополняемости семьи и детского сада. Задача дошкольной организации наладить доброжелательные взаимоотношения с семьей, привлекая ее в совместное участие в социальное и личностное развитие ребенка.

Современное дошкольное образование направлено на качественное образование, и социальное развитие является ведущей задачей детского сада. Взаимоотношения с семьей создают организационно-педагогические условия для полноценной социализации ребенка в ДОО:

- создание эмоционального комфортного состояния и удовлетворение детских потребностей в игровой деятельности, общении;
- создание и поддержание единой позиции и требований к социализации дошкольника в семье и детском саду;
- признания детства как самоценного периода в жизни ребенка;
- формирование у дошкольника положительных качеств личности (адекватной самооценки, уверенности в себе), духовно-ценностных ориентаций.

Необходимо соблюдение функционирования воспитательно-образовательной системы в дошкольной организации с целью успешного и полноценного социального развития воспитанников.

Условия социализации детей в ДОО:

– воспитательно-образовательный процесс осуществляется с учетом индивидуально-психологических и личностных (принцип природосообразности) особенностей детей, единство развития в системе интериоризации знаний [6]: умственное и эмоционально-аффективное в осуществление деятельности-практического компонента;

– методическое сопровождение педагогического коллектива и реализация основной общеобразовательной и дополнительной программ с использованием здоровьесберегающих технологий;

– соблюдение принципа преемственности в работе дошкольной организации и семьи для эффективного создания воспитательно-образовательного процесса с использованием социально-педагогических подходов.

Социализация как процесс приобщения индивидуума к системе социальных отношений и подготовки к жизни в социуме требует соблюдения организационных условий, которые должны соответствовать государственным нормам и требованиям (безопасность ребенка в социально-бытовой среде) [9].

Организационные условия создания социально-образовательного пространства:

- материально-технические условия (современная и технически оснащенная разноуровневая мебель), наличие современной техники;
- правильное освещение, создание интерьера в групповом пространстве с учетом социальных потребностей детей определенного возраста;
- обеспечение информации для родителей (стенды, ширмы, буклеты).

В перечисленных выше основных организационно-педагогических условиях заложены требования, способствующие нормальному социальному развитию ребенка. Основываясь на исследованиях по проблеме социализации, по мнению Д.И. Фельдштейна – это процесс взаимодействия индивидуума с двумя мирами: предметным и человеческим [10].

Таким образом, факты и события окружающей действительности присваиваются ребенком и способствуют формированию картины мира и даже концепции жизни.

Выводы. Дошкольная организация с ее предметно-развивающим образовательным пространством и полноценным социальным сотрудничеством в единстве «педагог-ребенок-семья» определяют базовую составляющую процесса социализации ребенка. Эффективными организационно-педагогическими условиями, определяющими позитивное отношение дошкольника к себе, способствующих овладению системой социальных навыков и коммуникаций, являются два социальных института – это семья и дошкольная организация.

Именно семья является важным звеном передачи социально-исторического опыта подрастающему поколению, который позволит выполнить важные социальные роли личности.

Период дошкольного детства характеризуется освоением базовых алгоритмов социального взаимодействия и поведения, социальных установок.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1996. – С. 276-392.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
3. Корепанова М.В. Влияние взрослого на становление внутреннего мира ребенка-дошкольника [Текст] / М.В. Корепанова. – Челябинск, 2007. – 243 с.
4. Махова А.К. Формирование социально приемлемых форм поведения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №6. – С. 45-48.
5. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике / Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 388 с.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов. под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
7. Парыгин Б.Г. Социальная психология как наука / Б.Г. Парыгин. – Л.: Лениздат, 1967. – 124 с.
8. Петровский В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении: пособие / В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова. – М.: НМО Творческая педагогика, 1993. – 102 с.
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
10. Фельдштейн Д.И. Социализация и индивидуализация – содержание социального взросления и социально-психологической реализации детства / Д.И. Фельдштейн // Мир психологии. – 2014. – №1. – 510 с.
11. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 384 с.

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент Сухонина Наталья Сергеевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО ПИСЬМА У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Аннотация. В данной статье рассматриваются результаты диагностики уровня сформированности каллиграфического письма у студентов факультета психологии и педагогического образования ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет». Автор статьи приводит основные этапы в формировании каллиграфического письма; раскрывает основные причины погрешностей письма у студентов, указывает на возможности коррекции почерка во взрослом возрасте. С целью диагностики уровня сформированности каллиграфического письма у студентов-дефектологов используются методы анкетирования, наблюдения, анализ продуктов деятельности, качественная и количественная обработка полученного материала, его систематизация и обобщение.

Ключевые слова: каллиграфическое письмо, почерк, графический навык письма, виды штриховок, элементы букв.

Annotation. This article examines the results of diagnostics of the level of formation of calligraphic writing among students of the Faculty of Psychology and Pedagogical Education of the Crimean Engineering Pedagogical University. The author of the article gives the main stages in the formation of calligraphic writing; reveals the main reasons for writing errors in students, indicates the possibility of handwriting correction in adulthood. In order to diagnose the level of formation of calligraphic writing among students-defectologists, the methods of questioning, observation, analysis of the products of activity, qualitative and quantitative processing of the obtained material, its systematization and generalization are used.

Keywords: calligraphic writing, handwriting, graphic writing skill, types of hatching, letter elements.

Введение. Подготовка конкурентноспособных специалистов в условиях современного (дефектологического) и инклюзивного образования предполагает формирование у них высокого уровня профессиональных умений и качеств. В ходе практической подготовки студентов-дефектологов 1-2-х курсов в рамках дисциплины «Каллиграфия» было отмечено низкий уровень сформированности такого профессионального навыка, как каллиграфическое письмо, которым должен владеть каждый без исключения учитель современной школы.

Стоит ли обучать письму или это атавизм и взамен этого следует обучать грамотному виртуозному владению печати на разного рода девайсах? На сегодняшний день вопрос решается в пользу последних и тем не менее в ходе современной подготовки будущих учителей овладению методикой обучения навыкам письма должно отводиться значительное место.

В ходе проведения многочисленных исследований доказано, что занятия каллиграфией положительно влияют на работу и продуктивность головного мозга, улучшают моторику. «Каллиграфия — это многофункциональная наука — аналитическая, художественно-проективная, конструктивная, прогностическая» [2, с. 6]. Каллиграфия — искусство писать четким и красивым почерком, направленное на улучшение культуры общения между людьми с помощью графических средств [2].

Следует отметить тот факт, что прежде, чем обучать кого-то, в первую очередь, необходимо самому великолепно владеть данным навыком. Поэтому цель курса «Каллиграфия» — приобрести или отшлифовать собственный навык письма, улучшить собственный почерк и привести начертания своих букв к каллиграфическому письму.

Изложение основного материала статьи. В основу диагностического исследования были положены теоретические знания о процессе обучения письму в традиционной начальной школе, разработанные Т.Г. Рамзаевой и М.Р. Львовым, М.М. Безруких, Л.Я. Желтовской, Е.Н. Соколовой, Н.Г. Агарковым, Ю.А. Агаркова, Е.Н. Потаповой, В.Ф. Одеговой, М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко, Н.М. Бетеньковой, О.Е. Курлыгиной, А.И. Воскресенской, М.Л. Закожурниковой, Н.И. Ткаченко, А.В. Семенович. А также обучение письму младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, основанное на работах А.Н. Корнева, А.К. Аksenовой, Л.М. Лапшиной, В.А. Левченко, К.В. Комарова, И.И. Мамайчук, Т.В. Ахутиной, Н.В. Пылаевой, О.Б. Иншаковой, И.М. Бгажноковой, Л.Б. Баряевой, Р.И. Лалевой, Л.С. Волковой, Л.Г. Парамоновой, М.В. Юрьевой.

В результате освоения компетенций, соответствующих требованиям ФГОС ВПО, каждый студент должен освоить:

- основы каллиграфического письма;
- методические приемы обучения письму учащихся с нарушением интеллекта;
- особенности проведения пропедевтического этапа обучения письму;
- основы психологии овладения письмом.

Исследование проводилось выборочно в 2015-2020 учебных годах на факультете психологии и педагогического образования в ГБОУВО РК «Крымском инженерно-педагогическом университете». В нем приняли участие 210 студентов 1-2 курсов дневного и заочного отделения.

С целью диагностики уровня сформированности каллиграфического письма у студентов применялись следующие методы: анкетирование, наблюдение, анализ продуктов деятельности, качественная и количественная обработка полученного материала, его систематизация и обобщение.

Приведем некоторые вопросы, которые были заданы студентам в процессе анкетирования:

1. Были у вас сложности и какие в ходе овладения первоначальными навыками письма?
2. Что на ваш взгляд является критериями красивого почерка?
3. Считаете ли вы свой почерк красивым?
4. Как быстро у вас возникает напряжение кисти в процессе письма?
5. Считаете ли вы возможным исправить недостатки собственного почерка?
6. Что по вашему мнению является причинами ухудшения почерка?

7. Должен ли на ваш взгляд учитель владеть каллиграфическим письмом?
8. Что на ваш взгляд представляет собой каллиграфия?
9. Какие упражнения вы знаете для улучшения качественных характеристик почерка?
10. Красивый почерк, на ваш взгляд, – это врожденная способность человека или приобретенный навык в процессе целенаправленного грамотного обучения?

11. Можно ли научить писать красиво школьника с ограниченными возможностями здоровья?

Уточним дифференциацию диагностических вопросов анкеты: вопросы 1-6 были ориентированы на выявление собственной позиции студентов по отношению к личному почерку; вопросы 7-11 – способствовали раскрытию знаний студентов в области методики обучения письму и, в частности, каллиграфии.

На вопрос «Были у вас сложности и какие в ходе овладения первоначальными навыками письма?» 78 % студентов ответили утвердительно, 12% студентов ответили отрицательно, 10% – воздержались от ответа (не помнят). Анализируя все ответы на данный вопрос в отношении указания конкретных сложностей, большинство студенческой аудитории ответило следующими замечаниями: «не получалось», «не нравился предмет обучения письму», «не нравился учитель», «никак не получалось писать красиво» и др.

Практически все студенты, как очной формы обучения, так и заочной ответили, что критерием красивого почерка являются ровные буквы (65%), 35% затруднились с ответом, предложив определение через само понятие: «Красивый почерк – это красивый».

У большинства студентов напряжение кисти руки возникает по истечении 20-25 минут непрерывного письма. Только 47% студентов считают возможным исправить недостатки собственного почерка, в то время как остальная часть (53%) скептически относится к данному факту и считает, что почерк «ставится» в течение всего процесса обучения в школе и остается в дальнейшем неизменным.

Ответы самих студентов, равно как и анализ их продуктов деятельности (знакомство с их практическими работами) показал, что красивым свой почерк считают только 24% опрошенных, а остальная подавляющая часть студентов (66%) крайне недовольна качеством своего письма.

Практически все студенты были единогласны в своих ответах на вопрос: «Что по вашему мнению является причинами ухудшения почерка?». 87% заявили, что основополагающим фактором причины ухудшения почерка является быстрое письмо, которое не дает возможности уделить внимание красоте и качеству написания букв, слов и предложений.

На вопрос: «Должен ли на ваш взгляд учитель владеть каллиграфическим письмом?» 100% студентов ответили положительно. И в то же время большинство студентов на вопросы 8-9 затруднились ответить однозначно. Такое качество ответов по данным вопросам можно связать с проведением анкетирования в начале изучения дисциплины «Каллиграфия», когда основные методические аспекты еще не были проанализированы и не изучены в той степени, чтобы компетентно отвечать на данные вопросы. Однако исследователей интересовала сама установка студентов на процесс обучения каллиграфическому письму, которая в дальнейшем могла повлиять на весь ход успешного овладения учебной дисциплиной.

В таблице 1 показаны результаты диагностики личного мнения студентов очной и заочной форм обучения на предмет возможности формирования красивого почерка у человека. Так, на вопрос 10 («Красивый почерк, на ваш взгляд, – это врожденная способность человека или приобретенный навык в процессе целенаправленного грамотного обучения?») 74% студентов очной формы обучения и 53% заочной формы ответили положительно. В этом отношении студенты заочной формы, учитывая свой профессиональный статус, отводят ведущую роль в формировании каллиграфического письма целенаправленному грамотному обучению.

В отношении вопроса 11 («Можно ли научить писать красиво школьника с ограниченными возможностями здоровья?») количество положительных ответов между студентами очной и заочной форм обучения не сильно разнилось: 68% – очная форма и 72% – заочная.

Таблица 1

**Диагностика возможностей формирования красивого почерка у студентов специальности
Специальное (дефектологическое) образование**

Группы студентов	Красивый почерк – врожденная способность или приобретенный навык в процессе целенаправленного обучения?		Можно ли научить писать красиво школьника с ограниченными возможностями здоровья?	
	(%)		(%)	
	Да	Нет	Да	Нет
Студенты очной формы обучения	74	26	68	32
Студенты заочной формы обучения	53	47	72	28

В отличие от младших школьников, для которых письменность представляет собой новую знаковую систему, студенты уже в совершенстве овладели навыком письма. И ключевым в работе со студенческой аудиторией являлся вопрос коррекции собственного почерка в сторону каллиграфического письма. Известно, что для его формирования требуется хорошо отрегулированный графический навык.

В формировании графического навыка могут быть выделены следующие этапы:

1. Штриховка фигур, обведение трафаретов и другие упражнения, направленные на выработку умения придерживаясь строки, правильно располагать и держать письменные принадлежности, вести прямую линию и закруглять ее, сравнивать длину линий.

2. Письмо элементов букв.

3. Письмо отдельных букв без соединения с другими буквами.

4. Письмо соединений букв, слогов, целых слов для выработки навыка соединения букв.

Конечная цель формирования двигательной стороны графического навыка состоит в выработке медленных и быстрых ритмических колебательных движений кисти руки, на которые накладываются дополнительные микродвижения, связанные со спецификой написания каждой отдельной буквы.

Погрешности в письме у студентов обуславливались рядом причин:

- нарушение элементарных гигиенических требований (положение тетради, руки, ручки в руке);
- перенапряжение руки;
- несовершенство регуляции движений.

Процесс письма — синтетический акт мышечной и интеллектуальной деятельности. От обучающегося требуется умение воспринимать образец, анализировать, сравнивать, обобщать, синтезировать и только потом осуществлять нужные движения, тонко координировать их [1].

При обучении каллиграфии усилия преподавателя направляются на становление необходимых психологических и физиологических механизмов, обеспечивающих осознанное письмо, а не просто на отработку каждой отдельно взятой буквы и ее соединений. Именно такой подход позволяет контролировать руку при письме и дает возможность корректировать погрешности почерка во взрослом возрасте.

Развитию точности движений способствуют следующие упражнения, проводимые в тетрадях:

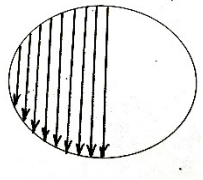
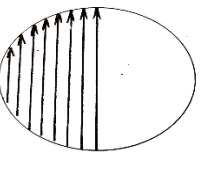
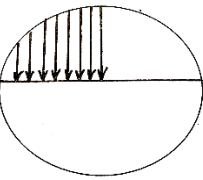
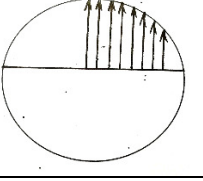
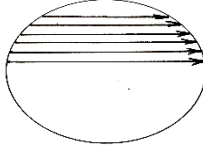
- орнаментальное рисование;
- рисование бордюров, состоящих из отрезков прямых и ломаных линий.

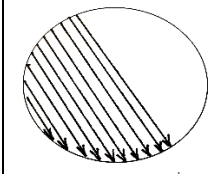
Искажение букв может быть связано с несогласованностью действий двигательного и зрительного анализаторов. Для того, чтобы слить эти действия в единый процесс, полезно до написания каждой отдельной буквы проводить ее «обследование» (обведение). В данном случае рука будет помогать проверять и уточнять траекторию движения глаза, корректировать восприятие глаза, точнее видеть признаки буквы.

При выполнении многих из приведенных выше упражнений происходит активное укрепление двигательного аппарата пишущей руки, однако необходимы для этого и специальные упражнения. Важнейшим из них является штриховка [3]. В таблице 2 приведены некоторые ее виды. При выполнении штриховки обучающийся не должен чувствовать усталости. Все усилия сосредотачиваются на отработке гигиенических правил письма.

Таблица 2

Виды штриховок прямыми линиями

№	Названия штриховки	Изображение штриховки
1	Вертикальная штриховка сверху вниз длинными штрихами	
2	Вертикальная штриховка снизу вверх длинными штрихами	
3	Вертикальная штриховка сверху вниз короткими штрихами	
4	Вертикальная штриховка снизу вверх короткими штрихами	
5	Горизонтальная штриховка слева направо длинными штрихами	

6	Наклонная штриховка сверху вниз слева направо длинными параллельными отрезками	
7	Наклонная штриховка снизу вверх слева направо длинными параллельными отрезками	
8	Полувальная штриховка сверху вниз	
9	Центрическая штриховка по часовой стрелке справа налево	

Выводы. Умение писать и писать красиво — это целое искусство, которое должным образом влияет на развитие головного мозга, дифференцировку его специализированных центров.

Владение навыком каллиграфического письма – важная составляющая профессиональных компетенций современного педагога. Обращение к проблеме каллиграфии у студенческой аудитории сегодня является хорошей пропедевтикой в становлении их как будущих учителей-дефектологов завтра.

Литература:

1. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 330 с.
2. Руссков С.П. Учимся писать красиво / С.П. Руссков. – Чебоксары: Чувашский педуниверситет имени И.Я. Яковлева, 2005. – 175 с.
3. Сухонина Н.С. Каллиграфия. Иллюстрированный курс: учебное наглядное пособие / Н.С. Сухонина. – Симферополь: ИТ «Ариал», 2020.– 176 с.

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Тахохов Борис Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

«Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ)

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В проведенном исследовании установлено, что компетентностный подход, активно разрабатываемый в европейско-американском и отечественном образовании, обуславливает обращение к компетенциям, важным для учащихся разных уровней обучения. С этой точки зрения весьма актуально исследование универсальных компетенций, необходимых для выпускников начальной школы, именно: какими компетенциями, умениями и навыками должен владеть каждый ученик, проучившийся четыре года в общеобразовательной школе. Перманентное усложнение условий жизнедеятельности человека и как следствие – расширение программ школьного образования, техническое и технологическое развитие производственной и социальной жизни ведут к необходимости более ранней технологической и психологической социализации личности обучающегося. В связи с этим необходимо осуществление психолого-педагогического сопровождения учащихся на высоком уровне и добиваться всем содержанием и методами обучения развития у обучающихся в начальных классах таких компетенций, которые важны «здесь и сейчас», именно в сегодняшней аудитории, но в то же время носят универсальный всеобщий характер. С точки зрения автора, данные компетенции являются основой для дальнейшего развития личности, и усложнение их содержания от класса к классу составит в конечном итоге основу для последующей профессиональной компетентности специалиста и члена гражданского общества.

Ключевые слова: универсальные компетенции, компетентностный подход, учащиеся, личностное развитие, информация, коммуникация.

Annotation. The study found that the competence approach, which is actively developed in European-American and domestic education, determines the appeal to competencies that are important for students of different levels of

education. From this point of view, it is very important to study the universal competencies required for primary school graduates, namely: what competencies, skills and abilities should each student have who has studied for four years in a comprehensive school. Permanent complication of human life conditions and, as a result, the expansion of school education programs, technical and technological development of industrial and social life lead to the need for earlier technological and psychological socialization of the student's personality. In this regard, it is necessary to provide psychological and pedagogical support to students at a high level and to ensure that all the content and methods of teaching develop in primary school students such competencies that are important "here and now", in today's audience, but at the same time have a universal character. From the author's point of view, these competencies are the basis for further personal development, and the complexity of their content from class to class will ultimately form the basis for the subsequent professional competence of a specialist and a member of civil society.

Keyword: universal competencies, competence approach, students, personal development, information, communication

Введение. Исследование компетентного подхода и совершенствование формирования соответствующих компетенций у учащихся начальных классов – одно из центральных инновационных направлений современной педагогической теории и практики. Такое внимание к данной теме обусловлено, с одной стороны, психолого-педагогическими особенностями школьников этого возраста, с другой – процессами, происходящими в общем образовании страны, в первую очередь, переходом всего образовательного процесса на компетентный подход [1; 3; 7]. Формирование актуальных компетенций у обучающихся на всех уровнях образования стало задачей общегосударственного масштаба, и это нашло отражение в содержании Федеральных образовательных стандартов, построенных на компетентной основе. Кроме того, важен посыл общецивилизационного характера, именно: глобализация, охватившая все страны, и демократические изменения в социальных институтах, в личной и профессиональной жизнедеятельности людей [9-11].

Анализ психолого-педагогической литературы, практики обучения в начальной школе свидетельствует о том, что сложились определённые теоретические и практические предпосылки исследования данной проблемы, и среди них, в первую очередь, отметим:

- теоретическую разработку компетентного подхода и подготовка практических рекомендаций по его реализации в образовательном процессе начальной школы (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Э. Зеер и др.);
- принципы построения гуманистически ориентированной образовательной среды школы (А.П. Тряпицына, В.А. Кальней и др.);
- социокультурные и дидактические аспекты формирования общекультурных компетенций обучающихся (В.С. Лазарев, А.В. Хуторской и др.).

Однако можно констатировать, что до настоящего времени недостаточно исследованы вопросы, касающиеся дефиниций самого компетентного подхода в начальной школе и формирования универсальных компетенций школьников этого уровня образования [5; 6].

Кроме того, нуждаются в актуализации такие вопросы современной практики преподавания в начальных классах, как профессионализм педагогов, организация практико-ориентированной и самостоятельной работы учеников [4; 7; 8]. Отмеченные «белые пятна» в исследовательском поле данной темы в сопоставлении с её актуальностью, социальной и психолого-педагогической ориентированностью, заинтересованностью педагогов школы в исследованиях и практических рекомендациях по совершенствованию обучения детей начальной школы обусловили выбор темы статьи.

Изложение основного материала статьи. Изучение и анализ современного состояния обучения в начальной школе, теоретической литературы и практических разработок, федеральных образовательных стандартов и реалии сегодняшней жизни дают нам основание выделить следующий набор универсальных компетенций, необходимых учащимся начальных классов [1-3].

1. *Ценностно-смысловая компетенция, или мировоззренческая* – «мозговой центр» личности, но ученики начальных классов пока плохо себе представляют смысл ценностей. Любой родитель желает, чтобы его ребенок понимал такие судьбоносные понятия, как добро и зло, хорошо и плохо, мир и война, правда и ложь, природа и человек, мама и другие, родственники и чужие, старшие и младшие. Вступая во взрослую жизнь, ребенок, вне всякого сомнения, должен быть готов к таким противоположным понятиям и ориентировать свои поступки по ним. Здесь важно, чтобы он сам научился отличать добро от зла и, конечно, поступать хорошо, а не плохо, учиться, а не лениться, беречь природу, а не пачкать или ломать и т.д. Эта компетенция обеспечивает механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной или иной деятельности. От ее сформированности зависят не только индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом, но и – это, пожалуй, главное – его матрица жизни, а именно: как он будет встроен в социум, каковы будут его индивидуальные качества как человека, специалиста, матери или отца, члена общества и т.д.

2. *Общекультурная компетенция*, т.е. владение такими умениями и знаниями, нормами поведения, которые необходимы любому человеку. К ним относятся понятия, относящиеся к этнической, национальной и общечеловеческой культуре, духовно-нравственной основе жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, хотя бы элементарные представления и по возможности владение на каком-то уровне эффективными способами организации свободного времени, в первую очередь, своего и разумного с точки зрения культуры и здоровья свободного времени младших братьев и сестер. Круг понятий, знаний и умений, которые лежат в основе жизнедеятельности человека, его беспрепятственного существования в человеческом обществе, в окружающей социальной и природной среде, ежедневном культурном взаимодействии с окружающими – семьей, школьной реальностью, друзьями-товарищами, взрослыми – все это в совокупности образует данную компетенцию. Ее формирование требует от подрастающего человека владение такими умениями и навыками, которые могут стать залогом раскрытия его природных созидательных, творческих задатков, которые становятся очень важной основой его дальнейшего восхождения как личности и как очень важной части (по словам Маяковского, «частицы») гражданского общества; именно такой нам видится общекультурная компетенция.

3. *Информационная компетенция*, которая нужна каждому человеку в современном мире, начиная от первого года жизни ребенка и кончая глубокими стариками. Эта компетенция проявляется при работе с помощью существующих конкретных объектов – телефона, факса, компьютера, модема, копировального аппарата и технологий, связанных с информацией, и интерактивным взаимодействием при посредстве аудио- и видеозаписи, электронной почты, СМИ, интернета. Дети должны уметь самостоятельно вести поиск и отбор необходимой информации, преобразовать, сохранить и передать ее. Важно, чтобы уже с этого возраста человек мог работать на элементарном уровне с учебными текстами, информацией, артикулированной старшими, педагогами, родителями, отделять зерна от плевел, главное от побочного, что, вне всякого сомнения, чрезвычайно сложно даже для взрослого, неподготовленного в соответствующей отрасли человеку. Однако именно с этого возраста ученики должны иметь соответствующие умения и навыки, которые очень быстро будут расширяться, так как рынок гаджетов постоянно растет, появляются все более совершенные технические средства для доставки информации, и дети эти технологии очень быстро осваивают.

4. *Учебно-познавательная компетенция*, связана с учебной деятельностью, которая для учащихся начальных классов становится основной и предполагает интеллектуальное напряжение, ибо познание, притом систематическое и в первую очередь программное требует прилежания, усидчивости, в известной степени силу воли, т.е. качеств, которых порой не хватает детям данного возраста. К тому же велик соблазн для родителей загрузить подростка сверх программной, внеклассной, внешкольной деятельностью, например, в творческих объединениях или организациях детей и юношества, дворцах творчества, кружках по углубленному изучению того или иного предмета. При этом ученик усваивает не только какие-то предметы более углубленно, что само по себе уже хорошо, но приобретает бесценный опыт самостоятельности в постижении той или иной науки, пусть на поверхностном уровне, и главное – приучается к практической работе, начинает понимать, что учебные школьные предметы – это не простой набор неких абстрактных сведений, а система знаний, необходимая каждому человеку в его самостоятельной повседневной жизни, состоящей из определенных фактов, элементов, положений, последовательно расположенных по законам логики, имеющих в своей основе более крупное теоретическое положение, и закономерности и законы, составляющие ее методологию, без понимания которой трудно говорить о последовательности и системности. Девиз Я. Коменского «учить всех всему» стал таким своего рода категорическим императивом именно в силу его всеобщности и непреходящего значения для всего человечества. Важно уметь давать себе отчет в том, стоит ли тратить определенные усилия, чтобы этого достичь, т.е. стоит ли игра свеч, иными словами, стоит ли тратить столько усилий, чтобы получился такой результат. Безусловно, эти вопросы трудные сами по себе и ответить на них не всякий, даже взрослый может, но первичные умения ставить себе и заинтересованным лицам такого рода вопросы попытаться должен каждый ученик. Здесь важны еще элементарные умения планирования, анализа, рефлексии, самооценки как отдельных поступков, так и всей учебно-познавательной и повседневной деятельности. Наиболее талантливые ученики, одаренные от природы для выполнения определенной деятельности, овладевают творческими навыками результативной деятельности, иными словами, какие-то крупницы знаний добывают непосредственно из реальной жизни, овладевают приемами действий в разных стандартных и нестандартных ситуациях, необычными, нетривиальными методами решения проблем. Хотя одаренность проявляется в нескольких видах деятельности, но все же есть избирательная одаренность, т.е. предрасположенность человека, например, артистичность, наличие слуха, голоса, которые даются от природы, и другие врожденные качества, способности (математические или гуманитарные, в зависимости от доминирования левого или правого полушария). Но какой бы одаренностью ребенок не обладал, без педагогического сопровождения, соответствующих внешних условий, желаний, работоспособности, избирательной активности его способности так и останутся в туне.

Следует подчеркнуть, что в содержание указанной компетенции входят и требования к так называемой функциональной грамотности, т.е. на своем уровне, с учетом возраста, ученики должны обладать умением отличать элементарные факты от домыслов, сплетен, вымыслов, сомнительных сенсационных сообщений и т.д. Кроме того, они овладевают измерительными навыками, что им, как правило, удастся более или менее легко, так как в любом сотовом телефоне есть калькулятор. Но в настоящее время существует проблема другого порядка, а именно: как бы отучить детей пользоваться калькулятором и производить арифметические действия в уме и алгебраические – на бумаге при помощи соответствующих формул, ибо для тренажа мозга это гораздо полезнее.

5. *Коммуникативная компетенция* включает владение прежде всего родным языком и если это касается национального региона страны, то и русским как языком межнационального общения народов нашей страны. И иностранным языком. Я.А.Коменский и вслед за ним К.Д. Ушинский утверждали, что основой человеческого развития является родной язык. По мнению Л.С. Выготского, язык представляет собой важнейшее средство формирования и формулирования мысли, которая идеальна, и язык делает ее материальной, облекает в соответствующую форму. Русский язык всему населению страны необходим как язык государства и незаменимое средство межнационального общения и единения, один из самых развитых и популярных языков. Поэтому знание этих двух языков обязательно для любого ученика начальных классов. Но, кроме того, учащиеся должны в пределах программы знать и иностранный язык для взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик начальной школы должен уметь персонализировать себя, разумно отвечать и заполнить небольшую анкету, разобравшись с теми вопросами и графами, которые там могут быть, написать небольшое заявление, сформулировать свое желание в устной и письменной форме. Кроме того, необходимо научить детей аргументировано высказывать свое мнение, научить речевой этикету, что, безусловно, чрезвычайно важно с учетом того, что в настоящее время нередко проявления речевой агрессии и умение вести дискуссию, не задевая самолюбия оппонента, оперируя только аргументами и фактами, доводами, выверенными со всех сторон, признается показателем воспитанности человека. Чтобы овладеть этой компетенцией в учебном процессе, фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

6. *Социально-трудовая компетенция* – это владение на элементарном уровне социальной деятельностью, а именно: первичными навыками роли гражданина, представителя школы, фамилии, в социально – трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента), в области семейных отношений и обязанностей, в вопросах

экономики и права, в наклонностях к будущей трудовой самореализации и самоопределению. В эту компетенцию входит отношение к трудовой деятельности как необходимой и обязательной для любого человека, если он не больной, не совсем маленький или престарелый. Ребенок с младших классов должен осваивать понятие о труде не как о каком-то каторжном, тяжелом, мучительном, а о способе самореализации, получении определенного удовольствия от работы, творчества в профессиональной деятельности, радости от ощущения сделанного, от результатов созидания. И в школе, и дома ребенок должен получать понимание того, что труд – это, прежде всего, удовлетворение своих природных потребностей и создание чего-то нового, или совершенствование того, что есть, оказание поддержки, помощи другому, точка приложения существенных сил и способностей. Конечно, нельзя списывать со счетов такую ситуацию, когда ребенок и дома, и в школе видит старших, родителей и учителей, не испытывающих радости от своего труда, занимающихся не своим делом, не получающих удовлетворения ни морального, ни материального. Не случайно в одно время была дискуссия на страницах Интернета на тему: «Имеет ли право работать в школе человек, не получающий от своей работы удовольствие?» Каждый ребенок по возможности должен овладеть минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и грамотности в вопросах трудовой деятельности, оплаты труда, трудовых законов и функций человека в процессе исполнения профессиональных обязанностей.

7. *Компетенция личностного развития*, т.е. умение хоть на каком-то уровне ставить перед собой цели, например, выучить такие-то стихи наизусть, делать регулярно зарядку, ложиться и вставать в одно и то же время, готовить систематически уроки и т.д. Конечно, без старшего, родителя или кого-то, кто может быть авторитетом для подростка, тут не обойтись. Одна из актуальных задач – приучение подростков к чтению хорошей детской и юношеской литературы, которая не только эстетически развивает, но может положительно повлиять на них, пробуждать лучшие человеческие качества: терпение, способность к сопереживанию, доброту, толерантность. Одной из особенностей начальной школы является активное приучение детей к самостоятельности, обучение элементам саморегуляции, самосовершенствования – как физического, так и культурного, духовного и интеллектуального. Один из парадоксов состоит в том, что многие выдающиеся люди – психологи, философы, писатели – подчеркивали непреходящее значение начальной школы в становлении личности, в последующем благополучном устройстве в жизни, однако ни семья, ни педагоги, ни государство не способны, не могут за малым исключением раскрыть и последовательно развивать природные созидательные задатки ребенка.

Очень важной составляющей в этот период является воспитание воли, которая позволит человеку всегда регулировать свои внутренние потребности, психологически быть готовым к неожиданностям и разным ситуациям. Ребенок непрерывно овладевает элементарными способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. Все это звучит несколько по-взрослому, но на самом деле все выглядит именно так: приучать ребенка к чистоплотности, учить правилам личной гигиены, заботе о собственном здоровье, прививать половую грамотность, внутреннюю экологическую культуру. Этикетные правила существуют не только по отношению к людям, но и к животным, природе, ко всему окружающему, поэтому ребенок должен быть приучен не только к личной чистоплотности, но и это же качество проявлять в любых ситуациях. Но, кроме того, здесь же найдет место комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности; такие установки, как «Не навреди никому и ничему», «Помоги нуждающемуся», «Береги природу, себя и близких», «Будь полезен близким и другим людям» должны стать нормой для подростков.

Выводы. Таким образом, кроме качеств, обусловленных задатками и способностями, каждому школьнику необходимы и «рукотворные» компетенции, формируемые образованием и воспитанием, зафиксированные в образовательных стандартах разного уровня. Согласно последним, каждая учебная дисциплина учебного плана формирует определенные компетенции, в числе которых базовые, необходимые для любого человека, развивающиеся исподволь в процессе социализации личности, имеющие несколько уровней. Вышеуказанные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной или иной деятельности, так как они определяют его индивидуальную образовательную траекторию и программу жизнедеятельности в целом.

Литература:

1. Байдено В.И., Селезнева Н.А. Нынешний раунд болонского процесса: сохранение оптимизма. И немного о российском. Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 94-107.
2. Ефремова Н.Ф. Мотивационный аспект независимого оценивания достижений обучающихся // Педагогика. 2018. №3. С. 47-52.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-44.
4. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. Оценивание компетенций: проблемы и решения // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 43-52.
5. Лазарев В.С. Формирование познавательных действий в учебной деятельности // Педагогика. 2014. №6. С. 3-10.
6. Лебединцев В.Б. Необходимость перехода к неформальным системам обучения // Педагогика. 2015. №2. С. 67-74.
7. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 85-91.
8. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М.: Педагогика. 2013. 234 с.
9. Morris M.H., Webb J.W., Fu J. and Singhal S.A. Competency – Based Perspective on Entrepreneurship Education: Conceptual and Empirical Insights // Journal of Small Business Management. 2013. Vol.51. P. 32-39.
10. Peurach D.J. Innovating at the Nexus of Impact and Improvement // Educational Researcher. 2016. Vol. 45 (7). P. 421-429. DOI: <https://dx.doi.org/10.3102/0013189X16670898>
11. Quartz K.H., Weinstein R.S., Kaufman G., Levine H., Mehan H., Pollock M., Priselac J.Z., Worrell F.C. University-Partnered New School Designs: Fertile Ground for Research-Practice Partnerships // Educational Researcher. 2017. Vol. 46 (3). P. 143-146.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры технологии и дизайна одежды и профессиональной педагогики Усеинова Лена Юсуфовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлены современные особенности организации самостоятельной работы студентов в зависимости от выбранных образовательных траектории и их отношения к процессу обучения. Определены различия организации самостоятельной работы для разных категорий студентов. Обозначена проблема поиска места самостоятельной работы при индивидуализации организации образовательной деятельности. Представлена характеристика роли преподавателя в организации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: методическое обеспечение, саморазвитие, самостоятельная работа, современные подходы, студенты, технология швейных изделий.

Annotation. The article presents the modern features of the organization of independent work of students depending on the chosen educational trajectory and their attitude to the learning process. The differences in the organization of independent work for different categories of students are determined. The problem of finding a place for independent work in the individualization of the organization of educational activities is identified. The article describes the role of the teacher in the organization of independent work of students.

Keywords: methodological support, self-development, independent work, modern approaches, students, sewing technology.

Введение. На современном этапе развития общества, характеризующегося процессами формирования информационного общества, необходимы новые подходы к организации обучения студентов всех отраслей деятельности с целью сокращения разрыва между объемом доступных знаний, предназначенных для изучения, и возможностями качественного их преподавания и усвоения. Этот разрыв можно преодолеть в первую очередь путем развития способностей обучающихся учиться самостоятельно, создание условий для саморегулирования процесса усвоения новых знаний и повышения эффективности обучения.

Для высшего образования России указанные проблемные вопросы актуализированы его реформированием в контексте индивидуализации обучения и выполнения требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования нового поколения в части усиления роли самостоятельной учебной деятельности обучающихся.

Самостоятельность в образовательной деятельности также обусловлена традиционной структурой учебных планов большинства направлений подготовки и специальностей высшей школы, в которых значительная часть учебного времени приходится на самостоятельную работу студентов. Таким образом, главной задачей современного отечественного образования является воспитание и обеспечение развития такой личности будущего специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, а в дальнейшем и профессиональной жизни и к самостоятельному принятию решений в условиях неопределенности.

Вопросам планирования и совершенствования организации самостоятельной работы студентов посвящено много исследований таких ученых как Л.Г. Вяткина, Б.П. Есипова, И.Я. Лернера, Л.Н. Липатовой, П.И. Пидкасистогой, М.В. Шингаревой и др.

Автор Л.П. Якушкина в своем исследовании говорит об организации внеаудиторной самостоятельной работы для формирования профессиональной самостоятельности [1].

Теоретическое и методическое обеспечение учебной самостоятельной деятельности студентов в процессе лично-развивающего обучения в своей работе представляет М.А. Федотова [2].

В свою очередь Н.Г. Лукинова рассматривает условия целенаправленной организации самостоятельной работы студентов, в процессе которой происходит овладение студентами методами самостоятельной познавательной деятельности [3].

Несмотря на широкую заинтересованность педагогов-ученых этой многовекторной проблематикой остаются нерешенными вопросы отношений между преподавателями и обучающимися в процессе самостоятельной работы, определения ее роли, места и значения при индивидуализации познавательной деятельности и компетентностной модели реализации образовательных программ. Тенденции современного образования требуют кардинальных изменений методического обеспечения организации самостоятельной работы студентов по отдельным направлениям подготовки и специальностям с учетом особенностей подготовки будущих специалистов, а также контроля его качества преподавателями с применением современных технологий. Также требуют дальнейшего решения проблемы индивидуализации педагогических подходов к организации обучения различных категорий студентов в контексте формирования индивидуальных образовательных траекторий при получении образования и возможностей усвоения знаний.

Цель статьи заключается в раскрытии сущности современных требований к организации самостоятельной работы студентов с учетом особенностей восприятия знаний различными категориями студентов.

Изложение основного материала статьи. Усиление роли самостоятельной работы студентов, увеличение ее объема в структуре учебных планов и программ предопределяется также рядом научно-педагогических и организационно-педагогических требований к модернизации образовательной деятельности. Акцент в современном образовании должен быть сделан на формирование у обучающихся способности к самообразованию и саморазвитию.

В качестве информационной базы в статье использованы результаты последних исследований отечественных и зарубежных ученых по указанной проблематике, а также методические материалы и опыт преподавания профильных дисциплин обучающихся по направлению подготовки Профессиональное обучение (по отраслям), профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», профилизации «Технология и дизайн одежды» в Крымском инженерно-педагогическом университете имени Февзи Якубова (КИПУ имени Февзи Якубова).

На основе конструктивного анализа психолого-педагогической литературы по проблемам организации самостоятельной работы раскроем понятие самостоятельной работы студентов (СРС).

Ученый С.И. Архангельский понятие «самостоятельная работа» трактует как самостоятельный поиск необходимой учебной информации, приобретение новых знаний и их использование для решения учебных, научно-практических и профессиональных задач [4].

Автор Л.Г. Вяткин рассматривает самостоятельную работу как вид деятельности, при котором в условиях систематического уменьшения прямой помощи преподавателя выполняются учебные задания, способствующие сознательному и прочному усвоению знаний, умений и навыков формирования познавательной самостоятельности как черты личности студента [5].

В свою очередь И.А. Зимняя говорит о самостоятельной работе как целенаправленной, внутренне мотивированной, структурированной самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корректируемой им по процессу и результату деятельности, выполнение которой требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет обучающемуся удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания [6].

По мнению И.П. Пидкасистого самостоятельная работа – это средство обучения, которое в каждой конкретной ситуации усвоения соответствует конкретной дидактической цели и задаче [7]. Автор отмечает, что данный вид работы вырабатывает у обучающихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке информации.

Такое разнообразие трактовок понятия «самостоятельная работа» дает возможность педагогу в ходе организации образовательной деятельности выделить роль студента и степень своего участия в ходе самостоятельной работы, подготовить методическое обеспечение, спланировать самостоятельную работу по конкретной дисциплине.

Автор Е.В. Щербакова в своей работе представляет технологическую сторону организации СРС [8] (таблица 1).

Таблица 1

Составляющие технологической стороны организации СРС

Составляющие СРС	Основание
Технология отбора целей самостоятельной работы	цели, определённые Федеральным государственным образовательным стандартом, конкретизация целей по курсам, отражающим профессиональные теории, системы, технологии
Технология отбора содержания СРС	Федеральный государственный образовательный стандарт, источники самообразования (специальная научная литература, опыт, самоанализ), индивидуально-психологические особенности студентов (обучаемость, обученность, интеллект, мотивация, особенности учебной деятельности)
Технология конструирования заданий	задания для самостоятельной работы должны соответствовать целям различного уровня, отражать содержание каждой предлагаемой дисциплины, включать различные виды и уровни познавательной деятельности студентов
Технология организации контроля	включает тщательный отбор средств контроля, определение этапов, разработку различных средств контроля

Организация обучения современных студентов во многих случаях требует применения нестандартных приемов преподавания. Это касается в большей степени такой специфической формы обучения как самостоятельная работа студентов, без которой невозможно обработать в полном объеме возрастающие в последнее время информационные потоки из многих сфер знаний. При этом необходимо отметить, что в учебных планах на него приходится большая часть учебного времени.

Заслуживает внимания подход, согласно которому студентов отличают по их отношению непосредственно к процессу обучения. Среди них выделяют традиционных и нетрадиционных обучающихся. К традиционным относят тех, кто поступил в университеты непосредственно после школы. Первоочередной задачей этих студентов является получение образования. Они учатся, чтобы «знать», их образование более субъективно, оно концентрируется на нескольких дисциплинах и является скорее абстрактной, чем практической. В отличие от них нетрадиционные обучающиеся – это люди взрослые, в основном те, которые работают, часто должны содержать семьи или воспитывать детей. В большинстве случаев образование для таких студентов является средством достижения определенной цели, связанной с их профессиональной деятельностью и карьерным ростом. Они сосредотачиваются на проблемных вопросах и в целом учатся, чтобы «знать, как действовать».

Необходимо отметить, что существуют существенные различия между традиционными и нетрадиционными студентами, к которым, прежде всего, необходимо отнести стремление последних получать образование, так как оно им необходимо. Это является частью естественного процесса роста, в котором истинное обучение – самообразование – ценится гораздо больше, чем формальное образование. Нетрадиционные обучающиеся не только готовы учиться, они в этом нуждаются. Такие студенты учатся решать или рассматривать конкретные проблемы и стремятся свои знания использовать в повседневной профессиональной жизни, то есть, требуют практичности и актуализации, а профессиональные обязанности требуют постоянного умения приспосабливаться, совершенствоваться и учиться.

Нетрадиционные студенты, в отличие от традиционных, больше ценят время, потому что оно для них более ценное, ограниченное и важное. Они стремятся рационально использовать свое время, хотят научиться тому, что смогли бы использовать уже завтра в своей работе. Из учебного материала они пытаются выделить надежные и эффективные способы решения проблем в конкретных, локальных темах, которые непосредственно касаются их деятельности, а не широких абстрактных предметов цикла общей подготовки.

Таким образом, при подготовке методического материала и указаний относительно самостоятельной работы нужно учитывать указанные выше различия студентов. Это подтверждает необходимость

индивидуализации самостоятельной работы. В рамках отдельной дисциплины студентам необходимо разяснить конечную цель и ожидаемый от них результат. В зависимости от типа студентов преподаватель выбирает: вид самостоятельной работы, степень самостоятельности и форму контроля.

Студентам предлагается самостоятельно изучать отдельные темы курса, выполнить практические или лабораторные задания, ситуационные упражнения, подготовить эссе или рефераты. Эти виды работ студент может осуществлять без предварительного участия преподавателя (нетрадиционные студенты) или под контролем преподавателя (традиционные и нетрадиционные студенты). Задания самостоятельной работы могут предусматривать коллективное участие в их решении и подготовки результатов для контроля преподавателем.

Касательно контроля самостоятельной работы. Для традиционных студентов необходимо обязательно контролировать как ход самостоятельной работы, так и ее результаты. При этом нужно широкое применение методов самоконтроля, а также взаимоконтроля. Поскольку эта категория обучающихся еще менее организованная, следует проводить индивидуальный текущий контроль выполненных задач, использовать тесты, также возможно подготовки студентами конспектов по теоретическому материалу или отчетов. Для нетрадиционных студентов возможно применять групповые методы контроля в форме презентаций и тому подобное.

В контексте внедрения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся знаний следует по отдельным модулям (блокам) дисциплин выделять объемы самостоятельной работы, а также учитывать итоговые результаты контроля самостоятельной работы в формировании рейтинговой оценки студентов. Возможно выделение доли в зачетных единицах (кредитах), приходящихся на дисциплину, на самостоятельную работу студентов по конкретным разделам ее содержания, задач, форм контроля и влияния на рейтинговые результаты студента. При этом в рейтинге студента на самостоятельную работу необходимо уделять значительное количество соответствующих баллов, что должно стимулировать развитие самостоятельности студентов. Заметим, что содержательная составляющая самостоятельной работы должна быть достаточно гибкой в зависимости от потребностей ее применения для различных типов обучающихся.

Опыт преподавания дисциплины «Технология швейных изделий» в КИПУ имени Февзи Якубова показывает целесообразность предложенных выше подходов к организации самостоятельной работы студентов. Самостоятельная работа по указанной дисциплине организуется в форме овладения отдельными темами дисциплины и теоретической подготовки при выполнении лабораторных работ. Также студентам предоставляется коллективное задание (на группу из 5-6 человек) по самостоятельной разработке нестандартных методов обработки деталей или узлов швейных изделий с применением современных материалов и оборудования. Это заставляет студентов обрабатывать значительное количество информационных источников, уметь творчески подходить к применению полученных знаний и навыков, систематизировать многообразие информации в соответствии с поставленными задачами.

Для традиционных студентов, который в основном обучаются на очной форме обучения, важна роль преподавателя, который в этом случае помогает усвоить дополнительный понятийно-категориальный аппарат, грамотно построить соответствующие схемы деталей и узлов изделия, но существенно не влияет на ход творческой активности отдельного обучающегося или группы. При групповом выполнении заданий самостоятельной работы возможно участие преподавателя в организации творческой деятельности, например, методической поддержки «мозгового штурма», организации номинальных групп, обсуждение (дискуссии) и подготовки презентации полученных результатов.

Для нетрадиционных студентов, которые в настоящее время в КИПУ имени Февзи Якубова учатся на заочной форме обучения (в будущем планируется их дистанционное обучение), роль преподавателя смещается. При организации самостоятельной работы для данной категории студентов характерно взаимообучение, обмен знаниями и навыками. В данном случае преподаватель способствует более эффективному использованию учебных возможностей, определению учебных задач, применению различных подходов к обучению. Аналогичной традиционным студентам остается участие преподавателя при групповой организации самостоятельной работы.

Как в первом, так и во втором случаях возможно широкое применение современных технологий коммуникации и контроля. При организации текущей работы со студентами в процессе выполнения заданий самостоятельной работы необходимо применение средств коммуникаций через Интернет, а при организации промежуточного контроля – компьютерного тестирования, использование онлайн или офлайн мультимедийных презентаций.

Выводы. Основным выводом вышеизложенного материала является необходимость адекватного выбора методов организации самостоятельной работы, учитывающие современные особенности студентов в зависимости от их восприятия учебного материала и целей обучения. Самостоятельная работа должна занимать ключевое место при организации обучения на основе формирования индивидуальных образовательных траекторий и существенно влиять на рейтинговую оценку знаний студентов, является мотивационным фактором ее активизации. Роль преподавателя в зависимости от типа студентов при современной организации самостоятельной работы не сводится к итоговому контролю, а предполагает активное вмешательство в ее ход и текущую работу со студентами.

Требует дальнейшей разработки методическое обеспечение самостоятельной работы по каждой дисциплине на основе гибкости подходов к различным категориям студентов, учитывая комплексность подхода к ее организации в масштабах отдельного направления подготовки или специальности или учебного заведения в целом. Требует выяснения место самостоятельной работы при индивидуализации организации обучения и рейтинговой оценке знаний студентов по отдельным дисциплинам, а также выявление возможностей привлечения в организацию и проведение самостоятельной работы современных информационных и компьютерных технологий.

Литература:

1. Якушкина Л.П. Технология организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов в вузе: Дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Орел, 2007. – 210 с.
2. Федорова М.А. Теория и методическое обеспечение формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе: Дис. доктора пед. наук: 13.00.08. Орел, 2011. – 437 с.
3. Лукинова Н.Г. Самостоятельная работа как средство и условие развития познавательной деятельности студента: Дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2003. – 177 с.

4. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. / С.И. Архангельский. – М.: Высш. шк., 1980. – 368 с.
5. Вяткин Л.Г. Уровни познавательной самостоятельности студентов педагогических вузов / Л.Г. Вяткин, А.Б. Ольнева, Г.Д. Турчин // Актуальные вопросы региональной педагогики: сб. науч. тр. – Саратов, 2002. – С. 35-38.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 380 с.
7. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. / П.И. Пидкасистый. – М.: Пед. общество России, 2005. – 603 с
8. Щербакова, Е.В. Самостоятельная работа студентов как важнейшая составляющая организации учебного процесса в вузе / Е.В. Щербакова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2010. – № 8 (19). – Т. 2. – С. 188-190. – URL: <https://moluch.ru/archive/19/1929/>

Педагогика

УДК 373.54

аспирант кафедры педагогики Улитин Александр Анатольевич

Частное образовательное учреждение высшего образования
«Вятский социально-экономический институт» (г. Киров)

ОРГАНИЗАЦИЯ БЕЗОПАСНОГО И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАДЕТОВ В УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ

Аннотация. Изучение вопросов организации образовательного процесса обучающихся в условиях современной самоизоляции являются актуальными. В статье автор рассматривает организацию дистанционного обучения, в котором преподавательский состав придерживается определенных правил (значимость учебных заданий для обучающегося; рациональная продолжительность основного обучения; частые и четкие объяснения нового содержания средствами высококачественных учебных материалов или видео; еженедельная системы контроля; оценивание работ кадетов и обратная связь, работа с семьями кадетов и организация «живого» общения), обеспечивая безопасность и здоровый образ жизни в условиях самоизоляции.

Ключевые слова: самоизоляция, образовательный процесс, безопасный и здоровый образ жизни, дистанционные образовательные технологии, кадеты.

Annotation. The study of the issues of organizing the educational process of students in the conditions of modern self-isolation is relevant. In the article, the author examines the organization of distance learning, in which the teaching staff adheres to certain rules (the importance of educational tasks for the student; rational duration of basic training; frequent and clear explanations of the new content by means of high-quality educational materials or videos; weekly monitoring systems; evaluation of cadets work and feedback, working with families of cadets and organizing «live2 communication»), ensuring safety and a healthy lifestyle in self-isolation.

Keywords: self-isolation, educational process, safe and healthy lifestyle, distance educational technologies, cadets.

Введение. В процессе организации удаленного обучения групп или отдельных самоизолирующихся кадетов образовательного учреждения важно не только обеспечить возможности дистанционного обучения, но и предусмотреть мероприятия по организации безопасного и здорового образа жизни. В современной ситуации это возможно и необходимо не снижая качество освоения учебной программы. Однако, постоянно улучшая технические и дидактические возможности обучения с применением дистанционных образовательных технологий в соответствии с ожиданиями кадетов и их родителей, необходимо контролировать увеличивающую учебную и внеучебную нагрузку кадетов с целью организации безопасного и здорового образа жизни.

Изложение основного материала статьи. Развивая дистанционное обучение и решая задачи безопасного и здорового образа жизни обучающихся (Ю.А. Веселовская, С.Г. Добротворская, А.И. Донцов, И.В. Роберт и др.) в условиях самоизоляции, важно учитывать некоторые моменты [4; 6; 7; 9].

Во-первых, осуществлять обучение по запланированной и четко упорядоченной учебной программе, чтобы знания и навыки накапливались постепенно, с хорошим уровнем ясности, с чередованием учебных нагрузок и динамических пауз и разминок.

Во-вторых, предоставить доступ к высококачественным онлайн- и офлайн-ресурсам и обучающим видео, обеспечивая взаимодействие, оценку и обратную связь преподавательского состава с обучающимися.

В-третьих, предоставлять печатные ресурсы, учебники и рабочие тетради для тех, у которых нет подходящего доступа в Интернете и для тех, кто предпочитает работать с бумажными источниками.

В процессе организации дистанционного обучения педагогический состав придерживается некоторых правил с целью поддержания безопасного и здорового образа жизни кадетов:

- ставить задания так, чтобы кадеты каждый день осознавали и выполняли значимую работу по разным предметам;
- набор работ должен быть эквивалентным продолжительности основного обучения, которое кадеты получали бы в училище, примерно четыре часа в день;
- предоставлять частые и четкие объяснения нового содержания, предоставляемые педагогическим составом или с помощью высококачественных учебных материалов или видео;
- иметь систему для контроля, по крайней мере, еженедельно, т.е проверять заняты ли кадеты выполнением тех заданий, которые им даны, и немедленно сообщать родителям, если возникает беспокойство по поводу выполнения заданий;
- оценивать, насколько хорошо кадеты продвигаются по учебной программе, используя вопросы и другие соответствующие задания, и еженедельно предоставлять обратную связь, используя цифровые данные или обратную связь со всем классом.

Итак, в процессе организации обучения кадетов в условиях самоизоляции ответственность за организацию безопасного и здорового образа жизни кадетов ложится на профессионализм педагогического

состава, т.к. именно он лучше всего знает, как можно наиболее эффективно удовлетворить потребности кадетов в учебе и отдыхе.

Кадеты, которые были вынуждены самоизолироваться, лишаются непосредственного общения со сверстниками и подпадают под категорию уязвимых в плане психического состояния здоровья, поэтому важно, чтобы училище создало систему, позволяющую поддерживать с ними контакты и определить наилучший способ поддержания взаимодействия с учетом требований здорового образа жизни.

В рамках безопасного образа жизни кадетов руководству образовательной организации важно обеспечить безопасность кадетов в информационной среде. Для того чтобы организовать безопасное дистанционное обучение обучающихся (Т.Ю. Базарова, И.В. Роберт) можно использовать метод трансляции удаленного учебного класса или «живой класс» [3; 9]. «Живые» классы обеспечивают взаимодействие между педагогическим составом и кадетами, например, посредством вопросов, извлечения и размышлений. Эти навыки педагогическому составу не всегда легко воссоздать в удаленной среде, но там, где дистанционное образование воссоздает хотя бы некоторые аспекты этой интерактивности и намеренного диалога, обучение будет более эффективным. Поддерживая мотивацию кадетов, можно обеспечить прогресс и сохранить эмоциональное и физическое здоровье кадетов.

Кадеты на начальных этапах самоизоляции, вероятно, будут иметь особые потребности, которые не сразу могут быть легко удовлетворены. К некоторым кадетам потребуется особый подход, учитывающий их семейные обстоятельства – все это важно учитывать как педагогическому составу при организации дистанционного обучения для нивелирования напряженности в общении кадетов со сверстниками и преподавателями.

Доступ к соответствующим устройствам, которые обеспечивают дистанционное обучение кадетов в условиях самоизоляции, имеют важное значение. Для того чтобы организовать эффективное дистанционное обучение кадетов необходимо использовать преимущества дистанционного обучения, которые позволяют образовательной организации продолжать реализацию относительно нормальной программы преподавания по всем или большинству предметов.

Во-первых, это использование интерактивных платформ. Многие учебные заведения для обеспечения удаленного обучения могут использовать единую интерактивную платформу, такую как Microsoft Teams или Google Classroom. Используя эти и аналогичные системы, можно создавать виртуальные классы, обеспечивая единую точку доступа для всех уроков и ресурсов и позволяя преподавательскому составу размещать как живые, так и записанные объяснения и уроки.

Во-вторых, это связывание платформ с приложениями. Эти платформы позволяют легко записывать на видео преподавание, объяснение и вопросы преподавателей. Например, Zoom – это популярное приложение для записи видео, которое многие представители преподавательского состава считают простым в использовании, и его можно легко связать с такими платформами, как Microsoft Teams.

В-третьих, активное использование в дистанционном образовательном процессе разнообразных тестов, конкурсов и викторин, предшествующих изучению новой темы или наоборот закрепляющих пройденные темы являются важной частью эффективного обучения и могут быть легко созданы, чтобы обеспечить взаимодействие кадетов с социумом.

В-четвертых, обучение в «прямом эфире». При обучении в прямом эфире преподавательский состав может задавать вопросы отдельным кадетам, а они задавать вопросы преподавательскому составу или сверстникам, например, с помощью функции «Чат». Формы Google, Kahoot, Classkick, Socrative, Edpuzzle – это лишь некоторые программные обеспечения, которое хорошо работает для быстрой обратной связи в реальное время. Поскольку эти платформы позволяют создавать смоделированные или виртуальные классы, они могут обеспечить эффективное обучение кадетов в виртуальной среде, создавая эффект реального присутствия. Эти платформы также могут использоваться не только в контексте индивидуального урока, но и для других мероприятий, таких как брифинги для всей параллели классов и дополнительные занятия по интересам, а также позволяют проводить мероприятия, такие как годовые или общешкольные собрания.

В течение всей самоизоляции принципиально важно организовать безопасность и здоровый образ жизни обучающихся, сохраняя все аспекты образовательного процесса (Л.И. Анциферова, И.А. Баева, Л.Н. Горина, И.Н. Немкова и др.). Для этого необходимо организовать обучение кадетов в более гибком виде, например, дать возможность кадетам приспособиться к новым условиям, обеспечить доступ к записанным урокам, организовать взаимодействие между кадетами и педагогическим составом. Этот контакт может, например, осуществляться посредством присутствия на дистанционном уроке, опроса, обратной связи или какой-либо другой формы интерактивного или автономного обмена учебными заданиями.

Важно продолжать преподавание всей или большей части запланированной учебной программы в удаленной среде. Это относится к более сложным предметам, которые обычно включают элементы практической работы в «живом» классе, например, естественные науки, музыку, физическую культуру или технологию. Однако в этих и других случаях видеодемонстрации (а есть много готовых к использованию примеров, связанных с учебной программой, доступной на таких платформах, как YouTube) могут хорошо заменить практическую работу, особенно если они сопровождаются объяснениями учителя, комментариями и текстом.

Немалую роль в условиях самоизоляции играют уроки физической культуры. Однако физкультуру сложно преподавать дистанционно, но некоторые аспекты могут быть представлены с помощью демонстрационных видео. В то же время, принимая во внимание возраст и условия жизни кадетов, следует их поощрять к регулярным физическим упражнениям для поддержания физической формы.

Руководству образовательной организации важно убедиться в том, что педагогический состав знаком с практическими аспектами используемой технологии работы в условиях самоизоляции и знают, как использовать основные функции существующих программ и систем в преподавании физкультуры удаленно, не нанеся вред физическому самочувствию кадетов.

Однако некоторым образовательным учреждениям может быть сложно интегрировать все удаленное обеспечение в единую многофункциональную платформу, хотя следует отметить, что многие ресурсы можно использовать бесплатно (например, Google Classroom и YouTube). В этих обстоятельствах можно обеспечить хорошее дистанционное сопровождение, используя ряд онлайн-ресурсов (например, производимые или

подписные пакеты для таких предметов, как математика) и ссылаясь на ряд материалов, которые помогают обучающимся осваивать учебную программу, используя разнообразные формы дистанционной связи.

В рамках дистанционного обучения важно организовать общение педагогического состава с кадетами образовательной организации. Группы общения могут быть созданы для упрощения коммуникации, например, со всем классом. Можно использовать существующие онлайн-ресурсы и пакеты с ресурсами, созданными образовательной организацией или преподавателем, например, рабочие листы, тесты и викторины, а также видео или звукозаписи объяснений, размещенные на различных платформах.

Важно отметить, что качественное дистанционное обучение – это гораздо больше, чем просто постановка задач, которые нужно выполнить кадетам, хотя постановка задач, дополняющих последовательность обучения, играет важную роль. Факты показывают, что длительные или бессрочные проекты или исследовательская деятельность в большинстве случаев с меньшей вероятностью приведут к значительному прогрессу или результатам. Таких подходов, как правило, следует избегать в пользу более интерактивных подходов под руководством преподавателя к реализации запланированной учебной программы, описанной выше.

Однако существуют и определенные проблемы в предоставлении дистанционного образования в контексте обеспечения безопасности и здорового образа жизни кадетов. Опишем проблемы и несколько предлагаемых решений этих общих проблем.

1. Отсутствие у кадетов и их родителей уверенности в использовании многофункциональных удаленных платформ (отправка работ педагогическому составу, обратная связь, отправка по электронной почте фото в виде вложений). Организация психолого-педагогического сопровождения со стороны преподавательского состава будет содействовать решению этой проблемы.

2. Снижение мотивации и заинтересованности кадетов в освоении учебной программы. Для этой проблемы можно предложить еженедельный информационный бюллетень, в котором будут собраны результаты и примеры отличной работы кадетов по отдельным предметам, и начисление баллов и наград за отличное взаимодействие и результаты. Его можно отправить по электронной почте всем родителям и ученикам.

3. Снижение успеваемости кадетов. Педагогический состав может регулярно использовать викторины или тесты по основному контенту, предлагая кадетам выполнить их в указанное время и отправить им электронное письмо.

Выводы. Таким образом, конструктивное общение между всеми участниками образовательного процесса с целью организации безопасности и здорового образа жизни является важной частью планирования действий кадетов в ситуации самоизоляции на этом этапе. Кадетам важно обеспечить максимальное продуктивное и развивающее использование времени с целью обеспечения их безопасности и здорового образа жизни (разумное количество времени работы за компьютером, организация свободного времени в активном формате, наличие развлекательных игр и заданий и т.д.). Также помимо учебных занятий это могут быть различные групповые семинары, брифинги, квесты, проектная деятельность и др.

Литература:

1. Анциферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анциферова // Психология социальных ситуаций / Под ред. Н.В.Гришиной. – СПб., 2001. – С. 309-334.

2. Баева, И.А. Тренинги психологической безопасности в школе / И.А. Баева. – СПб.: Речь, 2002. - 251 с.

3. Базаров, Т.Ю. Дистанционное обучение: организация опосредованного общения / Т.Ю. Базаров // Психопедагогика в правоохранительных органах, 2017. – №2 (69). – С. 51-56.

4. Веселовская, Ю.А. Интернет-технологии: особенности построения методической системы // Наука. Образование. Культура, 2014. – С. 110-114.

5. Горина, Л.Н. Моделирование системы безопасности жизнедеятельности человека в образовательном процессе / Л.Н. Горина, А.А. Ковалева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т.12. - №5. – С. 35-40

6. Добротворская, С.Г. Психолого-педагогическая оценка готовности студентов к здоровому образу жизни / С.Г. Добротворская // Образование и саморазвитие. – 2008. - № 7. – С. 24-34.

7. Донцов, А.И. Социально-психологические факторы и мифологические механизмы развития безопасности организации / А.И. Донцов, Е.В. Перелыгина, А.М. Рикель // Человеческий капитал. – 2017. – № 8 (104). – С. 3-5.

8. Немкова, И.Н. Формирование культуры безопасной жизнедеятельности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. ...канд. пед. наук / И.Н. Немкова. – Тамбов, 2005. – 19 с.

9. Роберт, И.В. Информатизация образования (педагогико-эргономический аспект) / И.В. Роберт. – М.: РАО, 2002. – 195 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Харабаджах Мелия Наримановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

СУБЪЕКТНЫЙ СОСТАВ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАСТНИКОВ БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению такого социально опасного и распространенного феномена, как буллинг в образовательной среде. Выделяются ключевые аспекты относительно содержания дефиниции «буллинг», кратко рассматриваются ее характерные черты, предпосылки, последствия и эффекты. Кроме того, рассматриваются существующие в структуре буллинга роли: жертвы, преследователя, участников и свидетелей. Это позволило в заключительной части статьи сделать комплексный вывод относительно

значения педагогических концепций нового поколения в диагностировании и предотвращении агрессивных насильственных проявлений в подростковой среде.

Ключевые слова: современная теория и практика педагогики, агрессивное поведение учеников, травля в школе, буллинг, феномен буллинга, буллинговые роли, участники буллинга.

Annotation. The article is devoted to the consideration of such a socially dangerous and widespread phenomenon as bullying in the educational environment. The key aspects regarding the content of the definition of "bullying" are highlighted, its characteristic features, prerequisites, consequences and effects are briefly examined. It also examines the roles that exist in the structure of bullying: victim, persecutor, participants and witnesses. This made it possible, in the final part of the article, to draw a comprehensive conclusion regarding the importance of the pedagogical concepts of the new generation in diagnosing and preventing aggressive violent manifestations in adolescents.

Keywords: modern theory and practice of pedagogy, aggressive behavior of students, bullying at school, bullying, the phenomenon of bullying, bullying roles, participants in bullying.

Введение. На сегодняшний день важнейшей проблемой современного образовательного пространства является травля в детской среде. Взросление – важнейший и жизнеутверждающий период для каждого современного и социально активного человека. Он характеризуется формированием первичных поведенческих и мыслительных элементов, позволяющих человеку взаимодействовать с окружающим миром и окружающими его людьми. В ходе взросления каждый человек так или иначе сталкивается с множеством проблем, противоречий и критических вопросов, которые существуют в окружающей действительности и социальной общности, окружающей человека. При этом взросление не всегда характеризуется исключительно положительными процессами, по типу становления собственного мнения, личностной позиции, характера, мыслительной активности, глобального вовлечения человека в общественные коммуникативные процессы. Здесь имеют место и различные агрессивные, насильственные действия, с которыми сталкиваются все представители современного общества вне зависимости от формы их проявлений.

Настоящее исследование посвящено изучению и рассмотрению проявлений именно такого характера, а именно буллингу. Этот феномен регулярно встречается в детской и подростковой среде, обладает обширной социально-психологической и педагогической историей, а также генезисом развития отдельных насильственных и асоциальных элементов. По нашему мнению, возникновение этого феномена связано не столько с моральным угасанием и нравственным понижением планки общественных взаимоотношений, сколько с психологией детей и подростков, которая не подвергается детальному исследованию со стороны психологов и вызывает большое количество вопросов и противоречий в научной среде. Таким образом, по нашему мнению, исследование таких проявлений позволит нам изменить вектор, который определяет дальнейшее движение и развитие современного социума.

Изложение основного материала статьи. Отечественные исследователи, занимающиеся развитием теории межличностных взаимоотношений в детской и подростковой образовательной среде, отмечают, что буллинг – это целенаправленное агрессивное поведение отдельно взятых субъектов социальных взаимоотношений, направленное на иных субъектов, в условиях какого-либо неравенства сил, мощностей, носящие регулярный и систематический характер. Достаточно часто это понятие приравняют к всеми известному обозначению школьной травли.

Говоря о травле, следует отметить, что она, с точки зрения психологической науки, являет собой совокупность различных критических точек и проблем, носящих социальный, психологический и педагогический характер, которые в большей степени обуславливают процесс долговременного насильственного воздействия на слабого члена общества, причём эта слабость проявляется лишь в глазах агрессора. Травля – достаточно яркое и повсеместное проявление агрессии одного человека к другому. Она наблюдается на протяжении всей истории человечества и составляет её особый пласт. Следует помнить, что травля не может носить положительно окрашенный характер или существовать в каком-либо положительном ключе. Это всегда унижение более слабого, по мнению агрессора, индивида, который не способен защитить себя, свои мысли и интересы, отстоять свою честь и достоинство [6].

Важно понимать, что травля в школьной среде встречается крайне часто, поскольку дети, будучи не столь социально развитыми, как взрослые, оперируют достаточно простыми и однозначными понятиями, разделяют мир на условно хорошее и условно плохое, что не позволяет им смотреть на ситуацию абстрактно и объемно. Любое отличие какого-либо члена образовательной среды от иных субъектов группы становится поводом для возникновения травли и формирования не здоровых взаимоотношений. При этом основой такого вида взаимоотношений является страх, физическое и моральное, психологическое насилие, постоянный стресс, характерные виды деятельности, когда игра перерастает в процесс насильственного и агрессивного соревнования с применением физической силы и иные. Здесь следует отметить, что все эти явления проявляются регулярно и систематически, что говорит о высокой вероятности повторения и невозможности полного искоренения феномена травли из образовательной среды.

Как было сказано ранее, существует физический и психический буллинг, направленные на соответствующие области. Единственным связующим звеном этих видов является то, что оба они проявляются исключительно в случае физического насилия, порождающим и психологическую травмированность. Это связано с тем, что в ходе физического агрессивного воздействия на человека происходит активное влияние на его здоровье в самом широком понимании, то есть охватываются сферы не только внешнего здоровья, но и психического, внутреннего [2].

Физически буллинг зачастую наносит колоссальный вред психическому здоровью человека, что делает его особенно опасным и злободневным. Физическая сила и её проявление в детской среде понимается разными членами общества по-разному, поскольку для одних это привилегия, а для других – способ самозащиты. Психика страдает в любом случае, причём у всех участников процесса травли с обеих сторон. Нельзя полагать, что человек, применяющий травлю и насильственные действия на практике, является счастливым и здоровым. Обычно, говоря о детской среде, это говорит о соответствующем поведении родителей ребёнка относительно его самого, что проявляется в дальнейшем в неспособности его к построению адекватных взаимоотношений с окружающими, а также проявление агрессивного поведения.

По нашему мнению, прежде чем переходить к субъектному составу и личностным особенностям участников этого процесса, необходимо обратиться к его специфике и отдельным элементам, которые

составляют его сущность. Это позволит нам обратить внимание на наиболее важные специфические черты проявления детской агрессии в образовательной среде и сформировать более чёткое понимание относительно субъектов этого процесса.

Как было сказано ранее, рассматриваемое нами понятие носит достаточно сложный комплексный характер, связи с чем справедливо говорить о его многогранности и о содержании в своем составе ключевых характеристик, которые отражают специфику травли в образовательной среде. Ключевым характеристикам травли и буллинга принято относить:

- намеренность агрессивного поведения и травли, в ходе которой каждый участник этого процесса сознательно и намеренно играет заданную ранее роль, причём это характерно и для агрессора, и для жертвы;
- регулярность такого поведения, которое свойственно любому виду насилия и проявляется в виде постоянного морального и физического прессинга жертвы;
- неравенство, которое проявляется посредством любых отличий жертвы от агрессора, причём такие отличия могут носить даже самый незначительный характер, но при этом воспринимаются первым как ключевой и единственный повод для травли и применение физического и психического насилия.

Многие отечественные исследователи считают, что именно в этих трёх аспектах заключается основная негативная составляющая процесса травли, которые формируются в ходе регулярного насильственного воздействия на жертву и намеренного выполнения ей своей заданной позиции. Однако это не говорит о том, что жертва является виновницей агрессивных проявлений. Это говорит лишь о том, что она не способна проявлять волевые решения и не согласна становится агрессором в ответ на агрессию, при этом агрессор, буллер, зачастую знает об этом и активно использует для усиления негативного воздействия [3].

Отечественными психологами выделяются четыре ключевые роли, которые зачастую принимают на себя участники данного процесса:

- жертва;
- преследователь;
- свидетели;
- участники.

Кратко рассмотрим личностные особенности каждого из участников и обратим внимание на их специфику взаимодействия в условиях травли в образовательной среде. Вышеописанная структура как нельзя лучше характеризует психические различия детей, их характеров и субъективных установок. Дети, растущие в одинаковых условиях, не могут вырасти одинаковыми даже в случае полного повторения воспитательных технологий и воспитательного воздействия. Это связано со многими факторами, но в большей степени с личностными особенностями, заложенными в детях при рождении. Здесь следует отметить, что в этой структуре проявляется и структура возможного последствия от травли для каждого из участников, поскольку, играя различные роли, участники подвергаются различному воздействию и влиянию.

Буллинг одинаково отрицательно оказывает влияние на всех субъектов, которые относятся к этому процессу, в связи с чем несправедливо было бы говорить о положительных последствиях для кого-либо. Как говорилось ранее, это всегда отрицательный процесс с всегда отрицательным результатом и последствиями. Здесь отметим, что положительный эффект может быть от единичных конфликтов, разворачивающихся в образовательной среде.

Дело в том, что конфликт и его назревание сигнализирует о том, что дети приходят к диссонансу, к не согласованности мнений, к выражению собственной позиции, к определению собственного места в условиях образовательного процесса. В ходе решения конфликта дети учатся самостоятельно принимать решение и оказывать влияние на оппонента, применять различные манипулятивные технологии, а также находить компромисс, решать проблемы в положительном ключе, постепенно понимать сущность конфликта в целом и необходимости их предотвращения в большинстве случаев. И при этом решение конфликта несёт исключительно положительный характер для всех участников этого процесса, поскольку разрешает недосказанность, проблемы, акцентирует внимание детей на необходимости построения здоровых коммуникативных социальных отношений. С решением конфликта возникает необходимость в примирении и пересмотре своей позиции, своих действий и мыслей относительно конфликтной ситуации [5].

Такого же эффекта не достигается в ходе буллинга, поскольку он не несёт никакого положительного разъяснения той или иной позиции для всех участников, поскольку происходит на регулярной основе и зачастую остается непонятым для многих участников этого процесса. Конфликта как такового может даже и не быть, а агрессор может на основе субъективных суждений о жертве оказывать на неё насильственное влияние, исходя из чего, большинство остальных участников не может ориентироваться и включаться в процесс решения конфликта в дальнейшем.

Далее рассмотрим каждого из вышеописанных участников процесса буллинга. Жертва такого поведения зачастую достаточно скованно и замкнута. Её выбирают не столько в соответствии с внешними проявлениями, которым соответствует общее семейное и социальное положение, благополучие или неблагополучие, какие-либо внешние дефекты образа, по типу неопрятности или наоборот проявления высокого материального положения, сколько в соответствии с внутренними личностными предпочтениями и предположениями агрессора. Жертва крайне чувствительна, замкнута, тревожна, слезлива, физически или психически слаба, обладает низкой самооценкой и редко имеет друзей. Здесь крайне справедливо говорить об ее необщительности и общении преимущественно со взрослыми, избегании прямых контактов со сверстниками.

Жертва буллинга зачастую чем-либо отличается от иных детей в классе или студентов в группе. Она может выглядеть несколько иначе, чем остальные участники образовательного процесса, вести себя иначе, проявлять свои эмоции способом, незнакомым или несвойственным другим. Это не значит, что она всегда ведёт себя агрессивно или излишне развязно, напротив, это могут быть дети, которые ни с кем не общаются или не находят общих интересов со сверстниками. За счет этого агрессор направляет всю свою негативную энергию на неё и осуществляет насильственные действия, при этом задевая как личностные, внутренние мотивы, так и внешние данные жертвы [4].

Наиболее активным и инициативным в процессе буллинга является сам буллер, или, как его ещё называют, преследователь, агрессор, провокатор. Он агрессивен, занимает как правило лидирующие позиции среди сверстников, обладая демонстративным, экспрессивным и вызывающим поведением, постоянно демонстрирует физическую силу, психическое превосходство, апеллируют к абстрактным понятиям, таким

как богатство, бедность, некрасивость, красивость, благонадежность или неблагонадёжность. Однако, как отмечают многие отечественные и зарубежные психологи, такие люди зачастую страдают от низкой самооценки и нуждаются в регулярном повышении её посредством единственно возможного, по их мнению, способа, агрессивного воздействия на более слабых членов общества.

Агрессоры могут подвергаться насилию в семье, а следовательно и перенимать модель поведения взрослых, зачастую ведут себя агрессивно не только со сверстниками, но и с педагогами, с родителями, однако при этом трусливый и слабый в случае, когда появляется опасность. Последствия их деятельности для них самих достаточно губительны и всегда носят травмирующий характер. Вырастая, такие дети могут пристраститься к социальным видам деятельности, приобрести негативные привычки, стремятся к большой агрессии, зачастую совершают преступления и отбывают наказание в местах лишения свободы [7]. В истории существуют случаи, когда агрессоры, вырастая, становятся более благонадежными и социально активными ответственными гражданами, однако таких случаев достаточно мало и они все обладают оговорками.

Последствия буллинга не могут пройти бесследно для агрессора, поскольку они настолько сильно выдаются в подсознании и психике ребёнка, что обязательно оставляют непоправимый след на его личностном развитии. В случае, если у ребёнка, проявляющего агрессию, интеллект, как эмоциональный, так и общий, не развит, он не способен к перевоспитанию и становлению на более перспективную ступень развития.

Иные участники буллинга называются свидетелями или непосредственными участниками. С ними все гораздо сложнее, нежели чем с жертвой или буллером. Дело в том, что в процессе травли в образовательной среде встречаются достаточно разные люди и их количество может быть гораздо больше, чем может показаться на первый взгляд. Таким образом, возникают свидетели и непосредственные участники, или, как их называют многие следователи, соучастники.

Под свидетелями принято понимать субъектов образовательной среды, которые наблюдают за процессом буллинга, но не принимают никакого участия и активных действий по его предотвращению. Они пассивные, в связи с чем это оказывает влияние на агрессора, стимулирует его действовать ярче, экспрессивнее и эпатажнее. Свидетели зачастую чувствуют себя виноватыми, беспомощными, переносят страдания и ощущают себя хуже агрессора. У них формируется неправильное самомнение, переходя либо от слишком низкого к слишком высокому, либо не установленному вообще.

Непосредственные участники буллинга зачастую приравниваются к ключевому агрессору, однако не являются лидерами. Они скорее пособники, помощники в отношении насильственной и агрессивной деятельности, совершаемой агрессором. Участники неосознанно выбирают такую роль, они скорее зависимы от мнения более авторитетного члена образовательной среды, проявляющего агрессию. Агрессор как бы заражает их собственным образом действия и привлекает к осуществлению травли в образовательной среде.

Выводы. Исходя из всего вышесказанного, необходимо сделать вывод о том, что буллинг на сегодняшний день является феноменом целенаправленного агрессивного насильственного поведения в образовательной среде, а также является сложным и специфичным способом проявления внутреннего дискомфорта. Для предотвращения такой деятельности современным педагогам и психологам необходимо обращать более детальное внимание на сущность и состав процесса буллинга, а также на субъектный состав и специфические личностные особенности участников этого процесса в образовательной среде.

Литература:

1. Вишневская, В.И., Бутовская, М.Л. Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе / В.И. Вишневская, М.Л. Бутовская // Этнографической обозрение. – № 2. – С. 55-68.
2. Воронцов, Д.Б. Особенности буллинга в школе / Д.Б. Воронцов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 2 (95).
3. Гребенникова, О.А., Добролюбова, М.И. Буллинг в образовательной среде как угроза здоровью школьников / О.А. Гребенникова, М.И. Добролюбова // Концепт. – 2017. – № 9.
4. Грибанова, Д.Я. Представление о буллинге старшеклассников / Д.Я. Грибанова // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. – 2015. – № 23.
5. Кривцова, С.В. Травля (буллинг) в ученической среде: как понимать, противостоять и не бояться? / С.В. Кривцова // Известия АСОУ. Научный ежегодник. – 2015. – Т. 2. – № 3. – С. 52-59.
6. Лейн, Д.А. Школьная травля (буллинг) / Д.А. Лейн // Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д.А. Лейна, Э. Миллера. – СПб.: Питер, 2001. – С. 240-274.
7. Маланцева, О. Д. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? / О.Д. Маланцева // Социальная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 90-92.

Педагогика

УДК 373.167.1:614.8

кандидат биологических наук, доцент Чикенева Ирина Валерьевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Купцова Валентина Григорьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург)

ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ

Аннотация. Существенное влияние на успешность подготовки обучающихся общеобразовательных организаций (ОО) к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни, на развитие его способности к преодолению жизненных трудностей оказывает положительный опыт решения повседневных жизненных задач. Умения обучающегося преодолевать трудные жизненные ситуации выступает значимым показателем уровня его развития. Расширение спектра возможных способов успешного решения трудных жизненных ситуаций, развитие навыков гибкого реагирования на возникающие опасности и угрозы повышает его потенциал как субъекта личной безопасности. Переживание им успешности в преодолении жизненных

трудностей повышает его самооценку, уверенность в собственных силах самоконтроля, самоуправления и самосозидания своего жизненного мира. Значимым фактором подготовки обучающихся общеобразовательных организаций к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни выступает успешность освоения предметного содержания основ безопасности жизнедеятельности (ОБЖ), предполагающая развитие его потенциала самосохранения и саморазвития в мобилизации на обеспечение безопасности. Предметное содержание по ОБЖ, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) общего образования обладает исключительными возможностями в подготовке обучающихся ОО к обеспечению личной безопасности в условиях опасных ситуаций природного, техногенного и социального характера; ориентирует на рациональный выбор алгоритмов, способов, методов и средств реагирования на жизненные трудности. Для обеспечения личной безопасности в повседневной жизни, в различных трудных жизненных ситуациях большое значение имеет развитие у обучающихся системы знаний и умений профилактики жизненных рисков и волевых качеств, таких как: целеустремленность, прогностичность, рефлексивность, инициативность, ответственность. Недостаточное развитие элементов подготовленности обучающегося к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни определяют его неспособность к активной, сознательной саморегуляции своего образа жизни для достижения жизненных целей. Он становится не способным к целенаправленной мобилизации усилий, необходимых и достаточных для преодоления жизненных трудностей, перманентно возникающих при осуществлении деятельности. Обучающийся, подготовленный к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни отличается устойчивостью безопасного поведения на основе нравственного выбора решений жизненных задач.

Ключевые слова: подготовка обучающихся, общеобразовательные организации, личная безопасность, обеспечение безопасности, повседневная жизнь, основы безопасности жизнедеятельности.

Annotation. A significant impact on the success of training students of General education organizations to ensure personal safety in everyday life, on the development of their ability to overcome life's difficulties has a positive experience of solving everyday life problems. The ability of the student to overcome difficult life situations is a significant indicator of the level of his development. Expanding the range of possible ways to successfully solve difficult life situations, developing skills of flexible response to emerging dangers and threats increases its potential as a subject of personal security. The experience of success in overcoming life's difficulties increases his self-esteem, confidence in his own abilities of self-control, self-management and self-creation of his life world. A significant factor in preparing students of General education organizations to ensure personal safety in everyday life is the success of mastering the subject content of the basics of life safety, which implies the development of its potential for self-preservation and self-development in mobilization for security. Subject content on the basics of life safety, according to the Federal state educational standard of General education, has exceptional opportunities in preparing students of General education organizations to ensure personal safety in dangerous situations of natural, man-made and social nature; focuses on the rational choice of algorithms, methods, methods and means of responding to life difficulties. To ensure personal safety in everyday life, in various difficult life situations, it is of great importance to develop students' knowledge and skills to prevent life risks and strong-willed qualities, such as: purposefulness, prognosticality, reflexivity, initiative, responsibility. Insufficient development of the elements of the student's readiness to ensure personal safety in everyday life determines his inability to actively, consciously self-regulate his lifestyle to achieve life goals. It becomes incapable of purposeful mobilization of efforts necessary and sufficient to overcome the life difficulties that permanently arise in the implementation of activities. A student who is prepared to ensure personal safety in everyday life is distinguished by the stability of safe behavior based on the moral choice of solutions to life problems.

Keywords: training of students, General education organizations, personal safety, security, everyday life, basics of life safety.

Введение. Подготовка обучающихся общеобразовательных организаций к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни актуальна потому, что спектр опасностей современного мира постоянно меняется. Жизнь динамична, динамичны и условия, которые провоцируют возникновение рисков и угроз для жизни, здоровья, достижения жизненных целей, к которым человек должен быть подготовлен. Как правило, понятие безопасность интерпретируется через его антоним – опасность. Безопасность человек понимает как отсутствие опасностей.

Важной частью подготовки обучающихся общеобразовательных организаций к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни является обучение их безопасному взаимодействию с объектами окружающего мира и другими людьми. То есть, необходимо развивать специальные умения обеспечения личной безопасности. Решение выделенных задач должно осуществляться в процессе освоения тематического содержания рабочих программ по ОБЖ [3].

Однако, как педагогическая проблема подготовка обучающихся общеобразовательных организаций к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни выступает вследствие ограниченного освоения предмета ОБЖ.

На начальной ступени образования, изучение данного предмета не входит в базисный учебный план, а на основной и старшей ступени общего образования количество аудиторных часов не позволяет качественно усвоить обучающимся его предметное содержание. Поэтому, при организации подготовки обучающихся общеобразовательных организаций к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни следует обращать особое внимание на потенциал внеурочного времени, поскольку он обеспечивает реализацию непрерывности и преемственности исследуемой подготовки по ступеням общего образования на основе межпредметной интеграции, расширяет возможности систематизации знаний и развития специальных умений, обучающихся на основе вариативности выбора педагогически целесообразных форм, методов и средств.

Разработка и реализация программ внеурочной деятельности должна учитывать те условия, в которых функционирует конкретное учреждение: его географическое положение, наличие негативных факторов окружающей среды, социальный статус семей и контингент обучающихся.

Организация практических занятий должна быть научно обоснована в контексте жизненного опыта контингента и условий жизнедеятельности субъектов образования, необходима реализация практико-ориентированного характера управления познавательной активности учеников со стороны учителя. Это

возможно достичь, реализуя взаимосвязь теории обучения ОБЖ с реальной жизнью учащихся, активизировав их сознательность и активность в вопросах личной безопасности, а также включения обучающихся в поисковую деятельность и анализа конкретных ситуаций [5].

Изложение основного материала статьи. Исследование осуществлялось на базе Муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения «Покровская Средняя общеобразовательная школа» Соль-Илецкого района Оренбургской области. Участие принимали обучающиеся 5 А и 5 Б классов, в количестве 40 человек. Количество учащихся в 2-х классах одинаковое, по 20 человек, возраст испытуемых 11-12 лет. Экспериментальная работа осуществлялась в три этапа.

Целью первого - констатирующего - этапа было выявление уровня знаний и умений обучающихся в области обеспечения личной безопасности в повседневной жизни, а так же ценностного отношения к обеспечению личной безопасности. Реализованы методы: тестирование по методике А.Т. Смирнова для определения уровня знаний по обеспечению личной безопасности в повседневной жизни; педагогическое наблюдение для диагностики умений обучающихся обеспечения личной безопасности в повседневной жизни, методика Ш. Шварца для определения направленности обучающихся на обеспечение личной безопасности.

Второй - формирующий этап, был направлен на апробацию педагогических условий подготовки обучающихся к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни с обучающимися экспериментального 5 «А» класса. Согласно теоретическому осмыслению проблемы, предполагалось, что исследуемый процесс будет эффективным, если реализовать программу внеурочной деятельности «Безопасность в повседневной жизни» обеспечивающую: систематизацию знаний у обучающихся по обеспечению личной безопасности в повседневной жизни на основе реализации активных методов обучения основам безопасности жизнедеятельности; развитие у обучающихся специальных умений обеспечения личной безопасности в повседневной жизни на основе включения их в поисковую деятельность; ориентирования обучающихся на ценность безопасности посредством анализа конкретных ситуаций.

При разработке программы внеурочной деятельности «Безопасность в повседневной жизни» мы учитывали, что тематическое содержание предмета ОБЖ для 5-х классов, содержит освоение следующих вопросов:

— обеспечение личной безопасности в повседневной жизни в сельской среде обитания; - обеспечение личной безопасности быту; - обеспечение личной безопасности во взаимодействии с другими людьми; - обеспечение личной безопасности в природных условиях; - обеспечение личной безопасности на дорогах и в транспорте.

В ходе третьего этапа опытно-экспериментальной работы – контрольного, реализованы следующие методы: анализ, синтез, обобщение, систематизация; статистические методы; методы наглядного представления результатов.

В процессе подготовки обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни предполагалось повышение их подготовленности от низкого уровня развития к повышенному уровню.

Особое внимание в процессе подготовки обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни мы уделяли их практической деятельности, значимость которой определяется, прежде всего, необходимостью в развитии ценностного отношения к вопросам личной безопасности [4].

Определены критерии и уровневые показатели подготовленности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни.

Критерии – ценностный (ценностное отношение к личной безопасности), информационный (знания по обеспечению личной безопасности в повседневной жизни), деятельностный (практические умения обеспечения личной безопасности в повседневной жизни).

Уровни подготовленности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни – низкий, базовый, повышенный.

Характеристика низкого уровня подготовленности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни: не сформированность ценностного отношения к личной безопасности, знания о возможных опасных ситуациях в повседневной жизни, причинах их возникновения, способов минимизации, алгоритмов действий при их возникновении фрагментарные, умения репродуктивные.

Характеристика базового уровня подготовленности обучающихся: обеспечение личной безопасности значимо для обучающегося, однако знания об опасных ситуациях в повседневной жизни, причинах их возникновения, способах минимизации частично развиты, а умения чаще всего - репродуктивные.

Характеристика повышенного уровня подготовленности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни: развитое ценностное отношение к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни, системные знания об опасных ситуациях в повседневной жизни, причинах их возникновения, способах минимизации рисков, умения сформированы, реализуются творчески [1].

По результатам диагностики определено, что у обучающихся пятых классов преобладает низкий уровень подготовленности к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни, что актуализирует проблему исследования на экспериментальной базе. С обучающимися 5 А класса реализована программа внеурочной деятельности «Безопасность повседневной жизни», способствующая апробации педагогических условий эффективности исследуемого процесса. При реализации данной программы внеурочной деятельности по подготовке обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни реализованы гипотетические условия на основе активных методов обучения, организации поисковой деятельности и анализа конкретных ситуаций.

В контрольном 5 Б классе подготовка обучающихся к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни осуществлялась в рамках проведения уроков ОБЖ. Среди активных методов обучения отметим: мозговой штурм, элементы дискуссии, дидактической игры.

Реализация метода анализа конкретных ситуаций по содержанию была приближена к потенциально опасным жизненным ситуациям. При их решении ребята искали наиболее рациональные способы выхода из них, ставили себя на место другого человека, прогнозировали развитие дальнейших событий, что способствовало систематизации знаний обеспечения личной безопасности в повседневной жизни, развитию

специальных умений и ценностному отношению к вопросам личной безопасности в повседневной жизни, что способствовала их подготовленности в решении исследовательских задач.

Согласно программе опытно-экспериментальной необходимо было проанализировать динамику развития исследуемой подготовленности по критериальным показателям.

Для достижения данной цели организованы входная и итоговая диагностики в опытных классах 5 А и 5 Б. Диагностический инструментарий был идентичным. Достоверность выводов проверялась при помощи χ^2 - критерия Пирсона.

Анализ данных свидетельствует о том, что уровень подготовленности к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни у обучающихся экспериментального класса значительно выше, чем в контрольном.

Так, в экспериментальном классе:

— повышенный уровень подготовленности демонстрировали 50 % обучающихся; базовый уровень подготовленности диагностирован у 45% респондентов; низкий уровень подготовленности зафиксирован у 5% обучающихся.

В контрольном классе результаты были значительно ниже:

— повышенный уровень подготовленности демонстрировали 25 % обучающихся; базовый уровень подготовленности диагностирован у 35% респондентов; низкий уровень подготовленности зафиксирован у 40% обучающихся.

Достижение высоких показателей подготовленности обучающихся экспериментального класса к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни мы связываем с реализацией педагогических условий исследуемого процесса на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы. Реализация активных методов обучения, таких как мозговой штурм, элементы дискуссии, дидактической игры, осуществляемые в индивидуальных и коллективных формах работы позволяла акцентировать их внимание на вопросы обеспечения личной безопасности в повседневной жизни, сделать процесс обучения ОБЖ интересным и увлекательным.

Проблематизация учебно-познавательных задач, создание ситуации учебного затруднения и активного поиска оригинальных нестандартных вариантов ее решения обеспечивала связь теории с реальной жизнью, систематизации знаний и их перевода в практический опыт успешного решения жизненных задач. Решение ситуационных задач помогало осознанию обучающимися важности самостоятельности и ответственности за себя и других, последствия своих совершаемых действий. Включение родителей в исследуемый процесс способствовало положительной динамике уровневых показателей исследуемой подготовленности на основе сопричастности, сопереживания за результат коллективного труда, взаимопомощи в решении учебно-познавательных задач [2].

Динамика подготовленности обучающихся опытных классов к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни в ходе проведения опытно-экспериментальной работы (%).

В экспериментальном классе:

— количество обучающихся с повышенным уровнем подготовленности к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни увеличилось на 30% (с 20% до 50%); количество обучающихся с базовым уровнем подготовленности к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни увеличилось на 25% (с 20% до 45%); количество обучающихся с низким уровнем подготовленности к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни уменьшилось на 55% (с 60% до 5%).

В контрольном классе:

— количество обучающихся с повышенным уровнем подготовленности к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни увеличилось на 10% (с 15% до 25%); количество обучающихся с базовым уровнем подготовленности к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни увеличилось на 5% (с 30% до 35%); количество обучающихся с низким уровнем подготовленности к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни уменьшилось на 15% (с 55% до 40%).

Такие результаты мы соотносим с положительным влиянием реализации программы внеурочной деятельности «Безопасность в повседневной жизни», реализованной для экспериментального класса, позволяющей систематизировать полученные знания, полученные на уроках ОБЖ, развивать специальные умения предвидения опасных ситуаций и их профилактики.

Обучающиеся экспериментального класса к концу опытно-экспериментальной работы отличались от своих сверстников ценностным отношением в вопросах личной безопасности, стремлением к оказанию помощи и поддержке другим людям, попавшим в сложные жизненные ситуации.

Они были воле активны при решении учебно-познавательных задач, их отличала повышенная поисковая активность и творческий подход к рациональным решениям обеспечения личной безопасности в сложных жизненных ситуациях повседневной жизни.

Выводы. Результаты опытно-экспериментальной работы могут быть использованы в практике общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования в целях достижения эффективности обучения школьников обеспечения безопасности в повседневной жизни.

Литература:

1. Акимова, Л.А. Основы безопасности жизнедеятельности в общеобразовательной организации. Методика обучения и воспитания: учебное пособие / Л.А. Акимова, Е.Е. Лутовина, А.М. Зув. - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2017. – 244 с.
2. Кузнецова, Н.В. Методика организации самостоятельной работы учащихся при обучении ОБЖ: учебное пособие / Н.В. Кузнецова. – М.; Берлин: Директ- Медиа, 2018. – 122 с.
3. Лутовина, Е.Е. Подготовка учащихся к безопасному поведению в повседневной жизни в процессе обучения основам безопасности жизнедеятельности / Е.Е. Лутовина // Образование и личность: методологические и прикладные основания: сборник статей к Международной научно-практической конференции, (21 октября 2017г., г. Оренбург). – Оренбург: Экспресс-печать, 2017. - С. 227-232.
4. Мошкин, В.Н. Воспитание культуры личной безопасности/ В.Н. Мошкин. – Барнаул: БГПУ. 2004. – 209 с.
5. Петров, В.В. Основы безопасности в городе для детей и родителей/В.В. Петров. – Минск: Харвест, 2007. – 208 с.

УДК 371.3

студентка Шаповалова Анастасия Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

кандидат педагогических наук Осадчая Ирина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием социального и эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с точки зрения их психолого-педагогической проблематики. Отдельное внимание уделяется рассмотрению этих элементов раздельно, дифференцированно. Проводится сравнительный анализ сущности и специфики социального и эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, на основании чего в заключительной части статьи делается комплексный вывод.

Ключевые слова: социальный интеллект, эмоциональный интеллект, эмоциональная грамотность, педагогика дошкольного обучения, дети дошкольного возраста, развитие детей дошкольного возраста, психолого-педагогические проблемы.

Annotation. The article discusses issues related to the formation of social and emotional intelligence in preschool children from the point of view of their psychological and pedagogical problems. Special attention is paid to considering these elements separately, differentiatedly. A comparative analysis of the essence and specificity of social and emotional intelligence of preschool children is carried out, on the basis of which a comprehensive conclusion is made in the final part of the article.

Keywords: social intelligence, emotional intelligence, emotional literacy, pedagogy of preschool education, preschool children, development of preschool children, psychological and pedagogical problems.

Введение. Дети дошкольного возраста представляют собой особый пласт социальной общности, которая нуждается в регулярном и систематическом развитии, целенаправленном и личностно-ориентированном. Это одна из наиболее сложных для понимания общностей, которая вызывает наибольшее количество проблем и вопросов со стороны педагогов и воспитателей. Дело в том, что дети дошкольного возраста обладают собственной психологией, отличной от иных возрастов, поскольку являют собой пример чувственного и эмоционального восприятия мира, ориентируются на исследовательскую и познавательную деятельность, не обладает абстрактным и пространственным мышлением, что значительно усложняет процесс взаимодействия с окружающей действительностью. Следует понимать, что развитие таких детей – сложная, многогранная и комплексная работа по формированию основного потенциала государства, который состоит именно в таких детях, которые в дальнейшем могут активно повлиять на развитие тех или иных областей человеческой деятельности, образования, иных социальных институтов.

В связи с этим важным становится вопрос относительно формирования у детей дошкольного возраста и социального и эмоционального интеллекта, который в свою очередь также является сложным психическим образованием, сложным в понимании и объяснении. Настоящее исследование представляет собой попытку пояснения сущности специфики процесса формирования социального и эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с точки зрения психолого-педагогической проблемы, а также отождествления её с современной педагогической наукой, отражением в ней ключевых позиций относительно социального и эмоционального видов интеллекта.

Изложение основного материала статьи. Для наибольшей точности и гармоничности настоящего исследования нам представляется необходимым рассмотреть каждый из вышеописанных видов интеллекта по отдельности, что позволит нам рассмотреть сущность и специфику каждого из них, а далее проследить их взаимодействие и взаимовлияние, которые они оказывают на психику детей дошкольного возраста.

Социальным интеллектом принято называть совокупность способностей, как потенциальных, так и явных, которая определяет успешность социального взаимодействия ребёнка с иными членами и субъектами социокультурного пространства.

Такой вид интеллекта включает в свой состав способности:

- понимать поведенческую структуру иного человека;
- осознавать собственную поведенческую технологию и собственное поведение в целом;
- осуществлять действия, сообразные и соответствующие конкретной социальной ситуации.

Таким образом, социальный интеллект является основой благоприятных и активных взаимодействий внутри социума, которые неизбежно преследуют каждого человека, развивающегося в нём. Значение такого вида интеллекта переоценить невозможно, особенно относительно детей дошкольного возраста, которые крайне нуждаются в формировании первичных социальных связей со сверстниками, родителями, воспитателями, педагогами, иными субъектами социокультурного пространства, которые их окружают [8]. Поскольку вся деятельность таких детей ориентируется в первую очередь на исследование и познание ранее неизвестных им явлений, здесь важно отметить, что социальный интеллект позволяет им осуществлять исследовательскую деятельность в наиболее благоприятном действенном ключе, эффективно взаимодействовать с людьми, получать от них информацию относительно происходящих в мире явлений, ситуаций и процессов.

Современными исследователями принято считать, что социальный интеллект напрямую связан с эмоциональным, который, судя по фундаментальным педагогическим и психологическим трудам, вырос именно из социального. По нашему мнению, социальный и эмоциональный интеллект имеют разную

природу, однако все же между ними существуют определённые точки пересечения, сферы их взаимодействия. При этом их нельзя назвать синонимами и взаимоисключающими понятиями.

Структура социального интеллекта достаточно сложна, поскольку обладает рядом компонентов, к которым принято относить:

- социально-перцептивные способности, которые характеризуются адекватным самопознанием, пониманием собственного места в условиях быстроразвивающихся социальных взаимоотношений, пониманием собственной роли, специфики функционирования в обществе;

- социальное воображение, представляющее собой определённый спектр умений в области синтеза внешних признаков субъектов социокультурного пространства и моделирования на их основе личностных качеств этих субъектов, прогнозирование их, предугадывание их поведенческих технологий;

- социальная техника общения, которая предусматривает гибкость и поведенческую изменчивость относительно конкретных сложившихся социальных ситуаций, способности трансформировать поведение относительно той или иной ситуации [2].

Исходя из вышесказанного, мы можем отметить, что критерии, входящие в состав социального интеллекта, отражают различные поведенческие и мыслительные операции, совершаемые ребёнком в ходе коммуницирования и налаживания взаимодействия в рамках культурного пространства, в связи с чем мы можем заключить, что процесс формирования такого интеллекта у детей дошкольного возраста достаточно сложен и обладает комплексной структурой.

В целом же, по нашему убеждению, социальный интеллект базируется на некоторых умениях личностного характера, к которым мы относим:

- умение ладить с окружающими людьми, нахождение общего языка с ними, налаживание благоприятной межличностной коммуникации;

- умения в области эмпатии, которые характеризуются хорошим пониманием и осознанием чувств, мыслей и намерений субъектов социокультурного пространства, с которыми налаживаются межличностные коммуникации;

- усвоенные знания в области норм и правил человеческих взаимоотношений, поддержание их, формирование собственных норм, что необходимо для понимания специфики работы аппарата контроля общественных взаимоотношений;

- умения адаптивного порядка, которые позволяют личности адаптироваться в различных социальных ситуациях, развивающихся в условиях динамично меняющегося социокультурного пространства;

- способность человека воспринимать и осознавать полученный социальный опыт в области взаимодействия с иными субъектами социокультурного пространства, формирования новых концепций по освоению этого опыта;

- умение принимать и осознавать точку зрения оппонентов.

Как видно из вышесказанного, умения, составляющие основной потенциал социального интеллекта, достаточно сложны и социально-ориентированны, затрагивают различные области взаимодействия человека с иными субъектами социокультурного пространства, регламентируют их взаимоотношения, способствуют развитию личностного потенциала человека [3]. Если говорить о детях дошкольного возраста, то их социальный интеллект активно развивается в рамках сюжетно-ролевых игр, при общении со сверстниками.

В этом возрасте для них важно находить общий язык со сверстниками и уметь настраивать межличностные коммуникации, что бывает достаточно сложно, поскольку дошкольный возраст характеризуется эмоциональностью и преимущественно чувственным освоением мира. В ходе игры часто возникают конфликты, а дети не могут найти общий язык. В связи с этим и необходимо формировать основные аспекты социального интеллекта, помогающего детям взаимодействовать и налаживать коммуникацию наиболее в благоприятном и здоровом ключе.

Ранее мы говорили, что многие исследователи считают, что важной разновидностью социального интеллекта является эмоциональный интеллект, который, по нашему мнению, имеет несколько иной характер и обладает собственной системой специфических черт и характеристик.

Под эмоциональным интеллектом мы понимаем определённую совокупность умений и навыков человека в области распознавания эмоций, понимания намерений, мотивации и желаний иных людей, а также собственных эмоций и поведенческих элементов, способности контролировать и управлять собственными и чужими эмоциями, что необходимо для решения практических задач. Эмоциональный интеллект зачастую относят к навыкам гибкого взаимодействия, поскольку он ориентируется на анализ и отождествление собственной эмоциональной и чувственной позиции с такими же позициями иных субъектов социокультурного пространства [5].

Эмоциональный интеллект достаточно похож на социальный интеллект, однако он ориентируется больше на чувственную сторону общения. Он позволяет эффективно взаимодействовать с другими людьми, причём взаимодействовать на основе эмоциональных связей, а не социальных намерений и осознанности. Это принципиально важно для понимания специфики данного понятия, поскольку эмоциональный интеллект часто понимается как ключевая способность понимания и толкования окружающей действительности, социальной обстановки, возможность влияния на неё и на людей, реализующихся в её рамках.

Многие исследователи считают, что эмоциональный интеллект неотделим от такого понятия, как эмоциональная грамотность, которая достаточно часто применяется параллельно и считается взаимозаменяемым термином, рассматриваемым в настоящем исследовании. Некоторые исследователи считают, что эмоциональная грамотность является частью гуманистического образования, которое ориентируется на провозглашение человека ключевым и главным элементом образовательной системы социальных взаимоотношений [7]. Эмоциональная грамотность предусматривает определённый спектр эмоционально-нравственных и социально-поведенческих элементов, регламентирующих эмоциональную сторону социального взаимодействия человека с субъектами социокультурного пространства.

В целом же эмоциональную грамотность принято подразделять на несколько ключевых элементов:

- осознание и оказание влияния на собственные чувства, эмоции, намерения;

- формирование и обладание в полной мере чувством сопереживания и развитие эмпатии;

- умение качественно и всецело управлять собственными эмоциями, держать себя в руках, не проявлять излишнюю экспрессию в случаях, когда она не нужна;

– формирование концепции решения эмоциональных проблем, существующих у человека в тех или иных социокультурных условиях;

– эмоциональная интерактивность, подразумевающая активное взаимодействие с различными эмоциональными и нравственными структурами личностного развития.

Иными словами, мы можем заключить, что эмоциональная грамотность ориентируется на самопознание, контроль своих чувств и эмоций, формирование спектра действий относительно такого контроля. Развитие грамотности у детей дошкольного возраста – крайне сложный процесс, который требует от педагога и воспитателя массы усилий, знания детской психологии, понимания сущности и активного развития и саморазвития [2].

Важно понимать, что специфика дошкольного возраста во многом определяет образовательный и воспитательный маршрут, в соответствии с которым будут производиться те или иные образовательно-воспитательные действия со стороны педагога и воспитателя. Именно поэтому необходимо чётко осознавать собственную роль в ходе становления и формирования социального и эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста. На сегодняшний день это является одной из важнейших психолого-педагогических проблем, требующих решения и всецелого рассмотрения. На наш взгляд, формирование социального и эмоционального интеллекта должны производиться воспитателями в совокупности и системно, в соответствии с чем будет возможно сформировать наиболее благоприятную концепцию по параллельному развитию и становлению элементов социального и эмоционального интеллекта, а также возможно комплексное воздействие на личность ребёнка.

Ребёнка нужно научить не просто общаться, привив ему ключевые коммуникативные навыки и умения коммуникативного характера, но и понимать такие элементы, как:

– специфика поведения сверстников, которая заключается в таком же или похожем взаимодействии с окружающей действительностью, что необходимо разъяснять ребёнку для проведения им логической связи между собственными и чужими эмоциями, их воздействием на иных людей, на окружающую действительность;

– собственное значение в системе социальных взаимоотношений, проявление собственных эмоций, их воздействие на социокультурное положение и коммуникативной ситуации;

– система собственных убеждений, эмоций и чувств, проявляемых в виде реакции на те или иные внешние и внутренние раздражители.

Дети должны уметь взаимодействовать не только с родителями и педагогами, воспитателями и управленцами в сфере образования, но и со сверстниками, с молодыми людьми, понимать собственное значение в окружающем мире, осознавать свою роль, играть ее в соответствии с социальным заказом. При этом такое обучение необходимо проводить в ходе игровой деятельности, направленной на формирование групп и коллективов, в рамках которых формируются новые коммуникативные пути и связи, коммуникативные концепции и способности каждого из детей.

Игровая деятельность в целом крайне свойственна детям дошкольного возраста, поскольку развивает различные аспекты их общего, социального и эмоционального интеллекта. Это позволяет им формировать не только компетентности в области коммуникации и налаживания межличностных связей, но и проявлять сочувствие, сострадание, эмпатию. Здесь же можно отметить огромное значение, которое играют родители в этих процессах. Дело в том, что большинство поведенческих установок формируются у детей в соответствии с поведением родителей. Исходя из этого ребёнок формирует собственное понимание и представление окружающей действительности, формирует концепции взаимодействия со сверстниками, педагогами и родителями на основе их примера [7]. Именно поэтому современному педагогу и воспитателю необходимо уделять особое внимание работе с родителями детей дошкольного возраста, прояснению им некоторых психологических и социальных аспектов, существующих в рамках формирования у детей рассматриваемых нами видов интеллекта.

Выводы. В заключение мы можем справедливо отметить, что формирование социального и эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста является насущной и специфичной психолого-педагогической проблемой, требующей всецелого рассмотрения и немедленного решения, в соответствии с чем от современных педагогов и воспитателей требуются активная научно-исследовательская и профессионально-практическая деятельность относительно развития теории социального и эмоционального интеллекта, концепции формирования такого интеллекта у детей дошкольного возраста, относительно построения образовательных маршрутов соответствии с этим. Важным остается личностное развитие ребёнка в соответствии с личностно-ориентированным подходом, который ставит личность обучающегося в центр образовательного процесса и делает его главным субъектом, на которого ориентирована все педагогические и воспитательные воздействия.

Литература:

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – М.: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с.
2. Авдеева, Н. Развитие личности в раннем детстве // Дошкольное воспитание / Н. Авдеева. – 2006. – № 3. – С. 103-110.
3. Андреева, И.Н. Взаимосвязь социальной компетентности и эмоционального интеллекта у подростков / И.Н. Андреева // Женщина. Образование. Демократия: Материалы 5-й Междунар. междисциплинарной научно-практ. конф. 6-7 ноября 2002 г., г. Минск. – Минск, 2003. – С. 194-196.
4. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78-86.
5. Вилонас, В. Психология эмоций / В. Вилонас. – СПб.: Питер, 2006. – 496 с.
6. Воронин, А.Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии / А.Н. Воронин. – М.: Изд-во ИП РАН». – 2004. – 270 с.
7. Ежкова, Н.С. Дошкольный возраст: образование с учетом эмоциональн. компонента / Н.С. Ежкова // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 8. – С. 65-70.
8. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция / В.А. Лабунская. – Изд. центр «Академия», 2001. – 288 с.

УДК 37.025.2

кандидат педагогических наук, доцент Юнусова Эльмаз Адиль-Гареевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СКАЗКИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация. В статье раскрываются психолого-педагогические особенности восприятия сказки младшими школьниками, уровни восприятия литературного произведения детьми младшего школьного возраста. Кроме того, в статье представлены типы восприятия младшими школьниками литературных произведений, а также возрастные стадии восприятия сказки.

Ключевые слова: сказка, младший школьник, восприятие, развитие, воспитание, психолого-педагогические особенности.

Annotation. The article reveals the psychological and pedagogical features of the perception of a fairy tale by younger schoolchildren, the levels of perception of a literary work by children of primary school age. In addition, the article presents the types of perception of literary works by junior schoolchildren, as well as the age stages of perception of a fairy tale.

Keywords: fairy tale, junior schoolchild, perception, development, upbringing, psychological and pedagogical features.

Введение. На сегодняшний день проблема формирования интереса к сказкам у детей младшего школьного возраста весьма актуальна. Это обусловлено тем, что современное общество находится на пороге новой эпохи. Происходит нарушение культурных традиций, стираются заветы предков, слабеет преемственность поколений. В связи с этим необходимо с раннего возраста приобщать детей к фольклору, хранящем в себе не только национальную культуру, но и особенности речи, обычаев, нравственных устоев народа.

Процесс знакомства с литературным произведением невозможен без восприятия. Под восприятием литературного произведения понимается «способность читателя сопереживать героям, авторам произведений, видеть динамику эмоций, воспроизводить в воображении картины жизни, созданные писателем, размышлять над мотивами, обстоятельствами, результатами поступков персонажей, оценивать героев произведения, определять авторскую позицию, осваивать идею произведения, а также находить отклик на поставленные автором проблемы». Поэтому является оправданным пристальное внимание ученых и педагогов к проблеме восприятия сказки младшими школьниками.

Цель статьи – раскрыть психолого-педагогические особенности восприятия сказки младшими школьниками.

Изложение основного материала статьи. В литературе выделяют многочисленные подходы к термину «Восприятие». Т.В. Рыжкова рассматривает восприятие литературного произведения как «сложный психический и психологический процесс, особый вид деятельности в котором задействованы различные сферы психики» [16, с. 151-153]. В свою очередь уровень восприятия ребенком литературного произведения определяется на основе анализа результатов читательской деятельности.

Сказка вызывает особый интерес у младшего школьника. Кроме того, сказка оказывает влияние на развитие воображения, фантазии, творческого мышления ребенка, помогает взглянуть на мир другими глазами – глазами героя сказки. На примере героев сказки психика ребенка, которая еще недостаточно сформирована, начинает осознавать, что такое хорошо, а что такое плохо; как следует относиться к людям, как поступать правильно и честно, не обижая близких людей. Идеалом нравственных ценностей в сказках является сказочный герой и, чаще всего, младший школьник отождествляет себя с главным положительным героем [9, с. 116-119]. Следует отметить, что сказки представляют основу для развития гармоничной личности ребенка, которая включает в себя концентрацию внимания, зрелость мышления, определенную психологическую подготовку.

Сказка – это одна из разновидностей художественных произведений, позволяющей отметить особенности их восприятия младшими школьниками. М.П. Воюшина предполагает, что младший школьник еще не владеет полноценным навыком чтения, поэтому проанализировать сюжет и образность сказки посредством зрительного контакта для него является невозможным. Воссоединить образ и читаемый текст для ребёнка младшего школьного возраста является довольно сложным процессом. Так как известно, что младший школьник является, чаще всего, не читателем, а слушателем [2, с. 16-20].

М.П. Воюшиной предложены определённые уровни восприятия литературного произведения детьми младшего школьного возраста:

1. фрагментарный уровень восприятия (соответствует ученикам первого класса). Младший школьник испытывает личные переживания к сказке, например, понравилась мне сказка или нет? [1]. На этом уровне младшие школьники не могут определить вымысел, не могут охарактеризовать образ и характер героя, а высказывают свои переживания по отношению к сказочному герою (жалость, сострадание и др.);

2. констатирующий уровень восприятия (соответствует ученикам второго класса). Восприятие читаемой сказки приобретает определенную целостность. Младший школьник делает попытки пересказать содержание произведения, раскрывает портрет героя (его внешний вид, характер, поступки), запоминаются элементы сказки;

3. уровень героя (соответствует ученикам третьего класса). На данном уровне восприятие сказки становится более полноценным. Учащиеся запоминают образы и поступки героев, качества их характера, детали, которые меняются на протяжении сказки. Младшие школьники начинают рассуждать над действиями героев, пытаются анализировать их, определяют, какие причины повлияли на данный поступок героя. Происходит оценивание героя [11, с. 148-154];

4. уровень идеи (соответствует учащимся четвертого класса). На данном этапе происходит полноценное восприятие ребенком сказки. Младший школьник анализирует сказку, делает акцент на ее художественной форме, объясняет, почему автор наделил героев теми или иными способностями, для чего

героям даны определенные испытания и др. На этом уровне младшие школьники могут определить главную идею сказки, проанализировав сюжет, стиль автора сказки и раскрыть позицию автора посредством педагога [12, с. 198-204].

В младшем школьном возрасте дети не осознают специальных законов построения художественного текста и не замечают формы произведения. Его мышление все еще деятельностно-образное. В результате этого сложная форма построения произведения является препятствием на пути к пониманию содержания [8]. Исходя из этого, одной из задач педагога является обучение детей «внешней» точке зрения, то есть умению уяснить структуру произведения и усваивать закономерности построения художественного мира текста. Для правильной организации анализа произведения следует учитывать особенности восприятия произведения младшими школьниками [4].

Выделяют следующие виды восприятия младшими школьниками литературных произведений:

1) эмоционально-образное (непосредственная эмоциональная реакция ребенка на центральные образы произведения);

2) интеллектуально-оценочное, основывается на жизненном и читательском опыте ребенка с элементами простого анализа.

Младший школьник воспринимает содержание сказки с двух сторон – с позиции восприятия сказочной (выдуманной) реальности и с позиции собственного понимания. Поэтому педагогу следует обращать внимание на то, каким образом ребенок воспринимает сюжет сказки [13, с. 65-67].

Е.И. Туревская выделяет возрастные стадии восприятия следующим образом:

- стадия перечисления и описания предметов на картине (от 2 до 5 лет);
- описание увиденной картины (от 6 до 9 лет);
- интерпретация увиденного (после 9 лет).

Если в дошкольном возрасте на первом месте стоит анализирующее восприятие, то в конце младшего школьного возраста оно преобразуется в синтезирующее восприятие. Обучение в школе основывается на том, что словесно-логическое мышление приобретает преимущественное развитие. Если в первые три года обучения младшие школьники много работают с наглядными средствами обучения, то в следующих классах объем занятий уменьшается [14, с. 92-93]. Образное мышление все меньше является необходимым в учебной деятельности. Следует отметить, что младшим школьникам особенно присущ фрагментарный уровень восприятия. Внимание детей направлено на различные события, им трудно установить связь между различными сюжетными линиями, поэтому у них отсутствует целостное представление о читаемом произведении [3].

У младших школьников на данном уровне недостаточно развито воображение. Литературное произведение воспринимается ими как описание случая, имевшего место в действительности, они не стараются определить позицию автора, не обобщают прочитанное. При постановке вопросов к тексту произведения младшие школьники, не справляясь с заданием, либо пытаются поставить несколько вопросов, как правило, к началу текста [6, с. 171-174]. Возрастная динамика осмысления литературного произведения может быть представлена как путь от сопереживания определенному герою, сочувствия ему к пониманию позиции автора к обобщенному восприятию художественного мира и осознанию своего к нему отношения, к осмыслению влияния произведения на его личностные установки. Однако, это самостоятельно обучающийся не может. Исходя из этого, в задачи педагога входит необходимость: совместно с детьми прояснить, закрепить их первичные читательские впечатления; помочь уточнить и осознать субъективное восприятие произведения, сопоставив его с объективной логикой и структурой произведения [7].

Процесс восприятия сказок детьми на данном возрастном этапе представляет собой воссоздание предметно-образного и нравственно-смыслового содержания читаемого произведения, как особой литературно-художественной формы. Восприятие произведений данного жанра важно для младших школьников, поскольку оно осуществляется в игровой форме, которая является ведущей деятельностью для детей этого возраста.

После первого прочтения сказки младшие школьники самостоятельно оценивают ее смысловое содержание: добро побеждает зло; доброта и сочувствие - важные качества человека и др. Собственное отношение младших школьников к сказке выражается в анализе поступков героев, в их одобрении или осуждении. Поэтому для учителя на этом этапе важно отметить формальные признаки данного жанра [5]. Младшие школьники уже осознанно воспринимают нереальность сказочных действий, условность сказочного сюжета. Ребенок ощущает меру, которую не должно переходить воображение при чтении сказки, вследствие этого у ребенка начинают формироваться реальные критерии для оценки таких фактов. Следовательно, сказки способствуют познанию младшего школьника объективной действительности, формированию умения рассуждать и оценивать действия сказочных персонажей.

С целью правильного осуществления анализа сказочных произведений на уроке литературного чтения в начальной школе нужно: во-первых, учитывать особенности восприятия литературного произведения младшим школьником, так как в этом возрасте он не знает законов построения текста и не отличает формы произведения [17, с. 151-153]. Во-вторых, мышление детей данной возрастной группы является деятельностно-образным, которое свидетельствует о том, что ребенок не разделяет предмет, слово, обозначающее этот предмет с действием, которое выполняется с данным предметом, поэтому в сознании ребенка форма сливается с содержанием. И для ребенка младшего школьного возраста становится трудным понять содержание. В этой связи одной из задач педагога является обучение младших школьников умению понимать структуру произведения и усваивать закономерности построения художественного мира [10, с. 10-18].

Выводы. Таким образом, исходя из вышеизложенного материала, можно сделать вывод о том, что психолого-педагогические особенности восприятия сказок на уроках литературного чтения являются актуальной проблемой в развитии гармоничной личности младшего школьника. Посредством разных методов и приемов изучения сказок на уроках литературного чтения у младших школьников формируются нравственные ценности, моральные качества, фантазия, творческое воображение, креативное мышление, а также познавательные процессы. Все это оказывает благоприятное влияние на процесс обучения и формирование интереса к сказкам.

Литература:

1. Алехина Н.В., Шаталова Л.И. Методика изучения русских народных сказок на уроках

литературного чтения / Н.В. Алехина, Л.И. Шаталова // Студенческий научный форум – 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017034369>

2. Воюшина М.П. Анализ художественного произведения / М.П. Воюшина // Начальная школа. – 1989. – № 5. – С. 16-20.

3. Герасимов С.А. Педагогические средства воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста: автореф. дис. канд. пед. наук. – Архангельск, 2004. – 121 с.

4. Жукова Н.С. Первая после Букваря книга для чтения / Н.С. Жукова. – М.: Эксмо, 2014. – 80 с.

5. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказками / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2011. – 240 с.

6. Ковтун Т.В. Влияние сказок на формирование личности младшего школьника на уроках чтения / Т.В. Ковтун // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. – Казань: Бук, 2014. – С. 171-174.

7. Кривоноженкова А.С. Приемы работы младших школьников с научно-познавательными книгами на уроках литературного чтения / А.С. Кривоноженкова // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=17325>.

8. Ленц Ф. Образный язык народных сказок / Ф. Ленц. - 3-е изд. - М.: АВТ Центр, 2013. – 320 с.

9. Маслова С.А. Художественный мир современной детской литературной сказки / С.А. Маслова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – Киров, 2012. – № 1. – С. 116-119.

10. Маслова С.А. Современная литературная сказка и детская субкультура // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. – 2013. – № 2. – С.10-18.

11. Михайлина Е.В. Воспитательный потенциал русской народной сказки в начальной школе (психолого-педагогические аспекты) // Педагогика искусства. – 2010. – № 2. – С. 148-154.

12. Михайлина Е.В. Русская народная сказка как средство воспитания детей-мигрантов в условиях современной массовой школы / Е.В. Михайлина // Вестник РУДН. – 2011. – № 5 – С. 198-204.

13. Пекарских Н.И. Урок литературного чтения / Н.И. Пекарских // Начальная школа. – 2006. – № 2. – С. 65-67.

14. Пирматова О. Методика изучения сказок на уроках внеклассного чтения в начальных классах / Озода Пирматова. — Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). — Т. 0. — Москва: Буки-Веди, 2013. — С. 92-93.

15. Рыжкова Т.В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования [Текст]: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 540600(050600) – «Педагогика» / Т.В. Рыжкова. - Москва: Академия, 2007. - 414, [1] с.: ил.; 22 см. - (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности); ISBN 978-5-7695-3971-8 (В пер.)

16. Шегаева А.В. Особенности работы со сказкой на уроках литературного чтения в начальной школе / А.В. Шегаева. — Текст: // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). — Т. 0. — Москва: Буки-Веди, 2014. — С. 151-153.

Педагогика

УДК 37.091.3:54

кандидат педагогических наук, доцент Якушева Галина Ивановна

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

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ И КОЛЛОИДНОЙ ХИМИИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы об особенностях преподавания физической и коллоидной химии. Поднимается одна из важных проблем методика решения расчетных задач. Раскрываются причины несформированности умений решать задачи и методика их преодоления.

Ключевые слова: физическая и коллоидная химия, расчетные задачи, научное мышление, анализ, синтез, систематизация.

Annotation. This article discusses the features of teaching physical and colloidal chemistry. One of the most important problems is the method of solving computational problems. The reasons for unformed skills to solve problems and methods of overcoming them are revealed.

Keywords: physical and colloidal chemistry, computational problems, scientific thinking, analysis, synthesis, systematization.

Введение. Подготовка квалифицированного, знающего свой предмет учителя является важнейшей задачей педагогического вуза. При изучении химии уделяется большое внимание применению полученных теоретических знаний на практике, например при решении расчетных задач. Решению задач при изучении физической и коллоидной химии отводится большое внимание. В процессе решения расчетных задач у студентов формируется логическое мышление, развивается способность самостоятельно находить информацию с помощью различных источников для объяснения физических и химических явлений, формируется умение находить взаимосвязь между различными объектами, явлениями, умение сравнивать, выделять признаки сравнения, находить сходство и различие, анализировать, обобщать. Проблеме решению задач по химии посвящено много работ, однако она остается актуальной в настоящее время.

Изложение основного материала статьи. Физическая и коллоидная химия - это дисциплина, которая объединяет в единую систему общую, неорганическую, аналитическую, органическую, биологическую химию, физику, математику, информатику, экологию, биологию. Изучение физической и коллоидной химии способствует:

- формированию прочного фундамента теоретических и практических знаний, необходимых для изучения других химических дисциплин, а также биологических дисциплин (физиология, микробиология);
- формированию научного мышления;

- развитию умения прогнозировать химический процесс, как управлять химическим процессом, рационально использовать сырье;

- формированию целостную систему химических понятий.

Особое внимание при изучении физической и коллоидной химии уделяется изучению законов термодинамики, кинетики и др., которые объясняют возможность протекания химических процессов. Химическая термодинамика отвечает на вопрос, возможна, ли в принципе та, или иная химическая реакция. Химическая кинетика описывает путь и скорость химического процесса. При изучении органической, биологической, прикладной химии важно уметь производить расчеты, делать выводы о возможности протекания, направлении и скорости химических процессов. Данные умения формируются при изучении физической химии.

Большое место в физической химии занимает изучение свойств растворов электролитов, неэлектролитов, электрохимии, строения атомов и молекул и состоящих из них жидкостей и твердых тел. В последние десятилетия большое значение отводится изучению явлений на поверхностях жидкостей и твердых тел, например смачивание, адсорбция. Это направление физической химии стало самостоятельной наукой – коллоидной химией.

Эффективному усвоению физической и коллоидной химии способствует системное решение задач различных типов и уровней сложности.

В научной и методической литературе в последнее время обсуждается необходимость поиска различных подходов в обучении решению химических задач. Современные методики обучения решению задач опираются на достижения ряда наук: логики, психологии, дидактики и методики обучения химии. Однако недостаток специальных руководств не позволяет применить задачи как один из способов совершенствования обучения, учитывать методические и психологические требования к ним [4, 7].

Исследования педагогов проблемы обучения студентов решению задач показывают, что у студентов с каждым годом наблюдается все большая несформированность умений решать задачи. Эта проблема является следствием следующих причин:

- студенты не всегда могут воспользоваться изученными понятиями, законами, общими положениями теоретического материала при решении задач (наблюдается «понятийная пустота»);

- в педагогической практике обучения решению задач преобладает алгоритмическая деятельность;

- обучающиеся не умеют воспользоваться такими указаниями, как «вывести формулу», «воспользоваться законом», «подставить в формулу». Часто студент знает формулу для решения задачи, но не может ею корректно воспользоваться, не может вывести неизвестное из данной формулы, не может правильно использовать числовые данные в соответствующей размерности, не может сделать алгебраическое преобразование, не умеет правильно округлять.

Нередко наблюдаются у студентов математические затруднения. Это объясняется несформированностью математических приемов, которые необходимы при изучении химии и в частности физической и коллоидной химии. Хотя все студенты сдавали профильный ЕГЭ по математике. Студенты с трудом используют математические приемы в новой ситуации, особенно с трудом переносят знания из области математики, физики в область физической и коллоидной химии [6, 7].

В большинстве задачниках по физической химии приведены задачи, решение которых заключается в правильном использовании формулы и в подстановке числового материала в данную формулу и в правильных расчетах. Далее студент полученный результат сравнивает с ответом. Большинство задач решаются одним способом, и, следовательно, студент лишен возможности выбора пути решения задачи. Решая такие задачи, студент хорошо запоминает формулы. Такие задачи можно использовать для проверки, закрепления опорных понятий, но они не должны занимать слишком большого места в обучении физической и коллоидной химии.

В содержании большинства задач представлено такое количество информации, которое может подставить в расчетную формулу и правильно решать. Однако решение таких задач не способствует развитию мышления. Большинство студентов (90%) успешно решают такие задачи.

При изучении физической и коллоидной химии можно использовать задачи с недостатком или избытком информации. Студенты, решая такие задачи, теряются и не могут в большинстве случаев решить. Причем задачи с недостатком информации, требующие поиска дополнительных данных, например расчет энтальпии реакции, энтропии реакции, изобарно-изотермического потенциала решаются легче, чем задачи с избытком информации. Такие задачи успешно решают 80% студентов. Решая задачи с избытком информации, студенты часто идут по ложному пути. Первоначально только 50% студентов справляются с решением таких задач. Такие задачи используются при изучении термодинамики, кинетики, растворов неэлектролитов, электрохимии.

При составлении задач по физической химии необходимо использовать следующий прием: задачи имеют одинаковое содержание, но сформулированы различным образом. Такой прием показывает студентам богатые возможности современного научного языка и влияние формулирования условия задачи на возможность ее решения [6, 7].

В ходе изучения физической химии следует использовать и усложненные задачи, условие которых не выражается в аналитической форме. Необходимо использовать задачи, решая которые студент осваивает важнейшие действия и операции научного познания и исследования: сравнение, выделение существенных признаков, систематизация, классификация, формулирование понятия, определение пределов применимости закона или теории.

Очень важно использовать не только задачи соответствующие отдельной теме курса, но и задачи, при решении которых необходимо применять внутрипредметную (использовать теоретические основы сразу нескольких разделов физической и коллоидной химии) и междисциплинарную интеграцию (использовать разделов других химических дисциплин: физики, биологии).

Трудности при решении задач по физической и коллоидной химии также связаны с неумением, глубоко осмысливать химические явления, законы, понятия.

Преодоление этих проблем является одной из главных целей, который ставит перед собой преподаватель, приступая к обучению решению расчетных задач [7].

Процесс обучения решению задач достигает удовлетворительных результатов при соблюдении ряда методических принципов:

1. Первоначально необходимо преподавателю решить задачу самому и продумать методику разбора задачи;

2. Перед студентом должен быть текст задачи. Нельзя диктовать условие задачи. Не все студенты одновременно могут запомнить условие задачи;

3. Преподаватель должен дать возможность студенту проявлять самостоятельность, решая задачи, не навязывать свою логику решения задачи;

4. Научить студента проводить самоанализ, контролируя решение задачи;

5. Необходимо включать решение задач при изучении каждой темы физической и коллоидной химии, на занятиях, на дополнительных занятиях, на самостоятельное обучение [1];

6. Преподаватель должен использовать задачи разного типа;

7. Каждая задача, намеченная преподавателем для решения на лабораторно-практическом занятии или дома, должна быть предварительно решена им самим, при этом должна быть четко рассмотрена химическая сторона задачи и должны быть выбраны 2-3 рациональных способа решения. Это избавит преподавателя от возможных непредвиденных случайностей, позволит более доходчиво объяснить студентам решение, сориентировать их в нужном направлении;

8. В целях научной организации труда преподавателя необходимо постепенно создавать картотеку задач. Созданная картотека избавит преподавателя от лишней траты времени на повторное решение задачи;

9. Каждый год необходимо обновлять тексты задач.

Существенное внимание следует уделить тому, чтобы текст задачи был перед глазами учащихся на протяжении почти всего хода решения. На практике это можно осуществить, имея достаточное число задачников в кабинете или распечаток.

Решая задачи необходимо оптимально совмещать регламентированные и самостоятельные усилия студентов. Интерес к решению задачи у студентов теряется, если преподаватель систематически решает сам задачу, либо диктует у доски одному студенту, а остальные студенты механически переписывают решение с доски в тетрадь. В результате студенты перестают работать, думать, решать [3]. Чтобы избежать данную проблему, необходимо участие всех студентов в процессе решения задачи. При решении задачи студент должен анализировать ход решения, постоянно контролировать свои действия, это способствует формированию самоконтроля у студентов.

Процесс формирования умения решать задачи будет эффективным, если задачи решаются в течение всего учебного года, а также решаются последовательно формульные задачи и усложненные. То есть, необходимо использовать систему задач, с помощью которой можно было бы руководить умственным развитием обучающихся, при изучении новой темы, актуализируя ранее приобретенные знания.

Использование химических задач в процессе обучения физической и коллоидной химии выполняет свою роль в полной мере лишь в том случае, если при их решении обращается внимание не только на вычисления, но и на химическую сущность задачи. Рассматривая химическую часть задачи обращать внимание не только на химическую реакцию, уравнение химической реакции, но и условия протекания химического процесса.

Например, при изучении термодинамики решаем задачи на расчет изменения энергии Гиббса в результате химической реакции. Студенты записывают уравнение реакции, очень важна правильная расстановка коэффициентов, далее используя табличные данные, рассчитывают изменение энергии Гиббса и делают вывод о возможности протекания данного процесса. На данном этапе необходимо решить задачи, которые требуют знания условий протекания химических процессов. Например: Докажите используя расчеты возможно ли в стандартных условиях получить хлор взаимодействием оксида марганца (IV) с хлороводородной кислотой? В ходе решения студенты получают положительной значение изменения энергии Гиббса, следовательно, реакция термодинамически невозможна. Но при изучении неорганической химии студенты получали хлор в лаборатории данным методом. Возникает противоречие. Далее студенты выдвигают различные предположения, одним из них является повышение температуры. Проводят расчеты, при этом обязательно делают типичную ошибку, берут температуру больше ста градусов Цельсия, не учитывая, что при работе с растворами температура не превышает ста градусов Цельсия. Далее приходят к выводу, что изменением только температуры, нельзя изменить знак изменения энергии Гиббса. Далее вспоминают условия протекания данного процесса. Предлагая студентам подобного типа задачи, мы развиваем умение логически мыслить, прогнозировать, осуществлять поиск возможного решения, устанавливать связь с другими предметами.

Таким образом, единство качественной и количественной стороны химических явлений является методологической основой решения любой расчетной задачи.

Решение задачи состоит из многих операций, которые связаны между собой и применяются в некоторой логической последовательности.

В общем виде способ решения химических задач можно представить следующим порядком действий:

1. Предварительный анализ условия задачи:

Внимательное чтение текста задачи, возможно не один раз, позволит учащемуся понять ее смысл. Если текст задачи ему не совсем понятен, преподаватель может перефразировать его.

2. Краткая запись условия задачи:

Данная запись должна быть удобной, компактной, наглядной. При оформлении условия задачи необходимо помнить о единицах измерения величин и приведения их в соответствии друг с другом. Подчеркивание условий задачи позволяет рельефно отделить его от решения. Условие можно записывать в том порядке, в котором даны величины в тексте задачи. Запись можно сделать так: сначала записать известные величины, а неизвестную указать внизу, отделив черту [2].

3. Выявление химической сущности задачи, составление уравнений всех химических процессов и явлений, о которых идет речь в условии задачи.

4. Соотношения между качественными и количественными данными задачи, то есть установление связей между приводимыми в задаче величинами с помощью алгебраических уравнений (формул) - законов химии и физики.

5. Математические расчеты.

Правильность решения химических задач обычно проверяют по ответам, которые обычно приведены в сборниках задачи упражнений. Во многих случаях с целью проверки составляют и решают задачу, обратную решенной. Слабоуспевающим студентам можно предложить дома выполнить проверку решенных задач. Это

поможет им в усвоении методики решения задач и послужит закреплению того теоретического материала, на основе которого составлено условие задачи [1, 7].

При систематическом решении задач студенты овладевают алгоритмами, требующими не только знание основных расчетных формул и точного следования этапам решения для каждого типа задач, также происходит развитие логических приемов решения задач.

Выводы. Таким образом, решение задач - важный компонент процесса обучения физической химии и коллоидной химии. Наилучших результатов можно достичь при систематическом решении различных видов задач. Поэтому разработка систем задач является важной составляющей в процессе обучения, так как система задач обеспечивает в наиболее короткий срок и с наименьшей затратой сил достигнуть наилучших результатов.

Литература:

1. Гузев В.В. О системе задач и задачном подходе к обучению // Химия в школе, 2001. - №8. - С. 12-14.
2. Ерыгин Д.П. Методика решения задач по химии. - М.: Просвещение, 1989. - 176 с.
3. Злотников Э.Г. Решение стандартных задач нестандартным способом // Химия в школе, 2011. - № 2. - С. 42-46.
4. Мурзина Т.Б, Оржековский П.А. Новые подходы в обучении решению расчетных задач по химии // Химия и методика преподавания. - 2002, - № 8. - С. 28-33.
5. Штремплер Г.И. Методика решения расчётных задач по химии / Г.И. Штремплер. - М.: Просвещение, 2001. - 125 с.
6. Якушева, Г.И. Физическая химия [Текст]: Учебно-методическое пособие для бакалавров по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с профилями подготовки Химия и Экология; Химия и Биология. / Г.И. Якушева, О.А. Фарус. - 67 с. - Режим доступа: <https://lib.rucont.ru/efd/631817>.
7. Якушева Г.И., Абубакирова Р.Н. Методика формирования умений по решению задач по физической химии обучающихся/ Якушева Г.И., Абубакирова Р.Н. // Наука и образование: актуальные проблемы естествознания и экономики. Международная научно-практическая конференция - Оренбург, 2020. С. 297-303.

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна

ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва);

кандидат психологических наук, доцент Сазонова Светлана Анатольевна

ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ СТУДЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические защиты поведения в конфликте, а также уровни психологического благополучия студентов инклюзивного вуза. Проведено эмпирическое исследование стратегий поведения в конфликте, выявлены особенности психологических защит в зависимости от уровня психологического благополучия студентов инклюзивного ВУЗа в возрасте от 18 до 30 лет.

Ключевые слова: психологическая защита, стратегии поведения, психологическое благополучие, студенты, инклюзивный вуз.

Annotation. The article examines the psychological defenses of behavior in conflict, as well as the levels of psychological well-being of students of an inclusive University. An empirical study of strategies of behavior in conflict was conducted, and the features of psychological defenses were revealed depending on the level of psychological well-being of students of an inclusive University aged 18 to 30 years.

Keywords: psychological protection, the strategy of behavior, psychological well-being, students, and inclusive University.

Введение. На данный момент современный мир характеризуется глобальным изменением и трансформацией информационной среды, недостатком времени, переизбытком социальных контактов, а также завышенными требованиями к личности. Необходимо понимать, что все эти факторы ведут к сложностям адаптации личности в среде, поиску конструктивных решений проблем как личного, так и межличностного характера, к постоянному росту нагрузок на психологическую сферу человека, к снижению функциональности состояния, эмоциональному и профессиональному выгоранию, наряду с другими негативными последствиями, которые сказываются на взаимодействии людей. С такими трудностями приходится сталкиваться молодым людям, которые совсем недавно вошли во взрослую жизнь [1]. Юношеский возраст характеризуется обучением в ВУЗе, происходит повышение информационных нагрузок, а также частичная или полная сепарация от семьи. Данный возрастной период приводит к напряжению эмоционального состояния, повышенному уровню тревоги, появляется ощущение неблагополучия на психологическом уровне [2].

Изложение основного материала статьи. Вопросом феномена психологического благополучия занимались различные зарубежные психологи (Н. Бредбурн, Э. Динер, К. Рифф). На данный момент психология не располагает точным и общепринятым понятием «психологическое благополучие», но термин достаточно широко используется в психологической литературе (Г. Олпорт, К.Г. Юнг, Э. Эриксон, А. Маслоу и др).

Психологическое благополучие – это, прежде всего, субъективное ощущение счастья, последовательное и спокойное течение дел, жизненных ситуаций, достижение желаемых целей. Благополучие трактуется как благоприятное физическое и психологическое состояние (Э. Бредберн) [4].

Зарубежные психологи приравнивают психологическое благополучие к психологическому и психическому здоровью личности (К. Рифф, Н. Бредберн, М. Селигман и др.). В отечественной психологии психологическое благополучие называют «субъективным благополучием» – это внутренняя гармония

(внутреннее равновесие), которое достигается за счет удовлетворения человеком своих потребностей (Л.В. Куликов, Р.М. Шаминов, М.В. Григорьева и др.).

Психологическое благополучие (по мнению Р.М. Шаминова) – это общее ощущение удовлетворенности, отношение человека к различным событиям и процессам происходящих в его жизни и имеющим важное значение [13].

Кэрол Рифф выделял шесть значимых составляющих психологического благополучия: отношение к окружающим (позитивное), принятие своего «Я» (самопринятие), управление (взаимодействие с окружающей средой), автономия, цель («миссия» человека), рост и развитие личности [9].

Согласно исследованиям отечественных психологов (К.А. Альбуханова – Славская, Д.А. Леонтьев, Л.В. Куликов и др.), психологическое благополучие – это соотношение личности и социума. Чем разнообразнее и глубже восприятие и внутренний мир субъекта, тем сложнее структура личностного благополучия [4].

Таким образом, благополучие личности на психологическом уровне представляет собой социальное образование в интеграции с оценкой и отношением человека к самому себе, и своей жизни. Это образование включает в себя несколько начал: эмоциональное и когнитивное. При всем этом в центре внимания психологов оказываются ценности, потребности и продукты их деятельности, вызывающие общее внешнее и внутреннее состояние (позитивные эмоции) [5].

Можно предположить, что в зависимости от уровня психологического благополучия человек прибегает к тем или иным психологическим защитам.

Механизмы защит на психологическом уровне явление сложное, так как являются индивидуальными для каждой личности, имеют множество форм и плохо поддаются анализу (рефлексии).

Рассматривая психологические защиты, в первую очередь мы обращаемся к работам З. Фрейда («Защитные нейропсихозы»), который в своей работе первый ввел термин «защита» [12].

Психологическая защита – это врожденное явление, которое активируется в экстремальных для человека ситуациях, выполняет функцию решения внутренних конфликтов (конфликт между бессознательным и сознательным началами) [6].

Для человека и его психики важно находиться в комфортных условиях, выстраивать ограждения в сознании от неблагоприятных, негативных, травмирующих ситуаций, переживаний, создавая безопасную атмосферу для личности.

Многие зарубежные (К. Хорни, Э. Фромм, Перлз, Райх, Адлер и др.) психологи рассматривают точку зрения о том, что психологические защиты негативно влияют на развитие личности, адаптацию личности в социуме и самореализацию.

А. Фрейд совершила попытку систематизации и обобщения знаний о механизмах психологических защит. Защитные механизмы несут под собой щадящий (оберегающий) характер, предотвращают девиантное начало личности, дезорганизацию и ее распад, поддерживают психическую «норму» статуса личности [11].

Отечественный психолог (Б.В. Зейгарник) в своих работах выделял два типа защит: конструктивные (осознанные) и деструктивные (неосознанные) [8].

В настоящее же время психологические защитные механизмы рассматривают в контексте адаптации личности (посредством подсознательной переработки информации, поступающей из внешнего мира). В процессах подсознательной переработки информации учувствуют все психические процессы: память, мышление, восприятие, внимание, воображение и эмоции [8].

Личность выбирает определенные защитные механизмы в зависимости от ситуации, именно то, как человек воспринимает ситуацию через пелену психологической защиты, зависит дальнейший выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Конфликт – это деструктивный способ развития или завершения весомых противоречий между людьми, возникающие в ходе межличностного взаимодействия [3].

В конфликте каждый субъект ведет себя по-разному и выбирает стратегию поведения в зависимости от своего характера, от интересов.

Выделяют пять стратегий поведения в конфликте: уступка, компромисс, уход, принуждение и сотрудничество. Чаще всего личность выбирает наиболее благоприятные стратегии поведения выхода из конфликтной ситуации (компромисс, сотрудничество).

К. Томас выделял всего две стратегии поведения в конфликте: кооперативность (учет интересов оппонента) и напористость (отстаивание своих интересов) [7].

Если рассматривать отечественных психологов, то Н.В. Гришина в своих работах выделяла такие стратегии как: подавление, диалог, уход от конфликта [7].

Можно заметить, что взгляды в выделении стратегий поведения у разных авторов пересекаются, в нашей работе мы делали основной упор на работы К. Томаса.

Для выявления особенностей взаимосвязей психологических защит и стратегий поведения в конфликте при разном уровне психологического благополучия студентов инклюзивного ВУЗа было проведено экспериментальное исследование, в ходе которого проверялась гипотеза о том, что существуют особенности в проявлении психологических защит и стратегий поведения в конфликте при разном уровне психологического благополучия у студентов инклюзивного ВУЗа.

Исследование проводилось на базе ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» г. Москва. В исследование приняли участие 46 студентов (факультета «Педагогика и Психология») в возрасте от 18 до 30 лет.

Для проведения нашего исследования был подобран следующий диагностический инструментарий: шкала психологического благополучия Риффа [15], шкала субъективного благополучия М.В. Соколова [10], методика «Индекс жизненного стиля» (LSI) Р. Плутчика и Х. Келлермана [14], методика «Стратегии поведения в конфликте» К.Томаса (в адаптации Н.В. Гришиной) [7], для сравнения полученных результатов использовали многофакторный анализ (с помощью t-критерий Стьюдента).

В результате проведения диагностики стратегий поведения в конфликте по методике К. Томаса, было получено понимание о то, как студенты инклюзивного ВУЗа с инвалидностью и условно здоровые действуют в той или иной ситуации. Результаты представлены в таблице 1.

Результаты диагностики стратегий поведения в конфликте студентов инклюзивного вуза по методике К. Томаса

Стратегия поведения	Условно здоровые	С инвалидностью
Соперничество	23%	24%
Сотрудничество	27%	25%
Компромисс	17%	14%
Избегание	13%	10%
Приспособление	20%	27%

По итогам анализа мы определили, что условно здоровые респонденты в наибольшей степени используют в разрешении конфликтных ситуаций тип поведения «Сотрудничество» (27%), такой тип характерен только при ситуации заинтересованности обеих сторон конфликта в его разрешении. Вторым типом поведения в конфликте стало «Соперничество» (23%), все действия в разрешении конфликта направлены на отстаивание собственных интересов. Тип поведения «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, это свидетельствует о том, что действия конфликтующих направлены на поиски разрешения сложной ситуации, за счет взаимопонимания и уступок. Стиль «Избегание» выявлен у 13%, что показывает нежелание отстаивать свое мнение, идти на уступки и даже находить пути решения проблем.

Студенты с инвалидностью ведущим типом в конфликтной ситуации среди студентов является «Приспособление» (27%), на втором месте стоит тип «Сотрудничество» (25%), далее востребован тип «Соперничество» (24%). Стиль поведения «Компромисс» выявлен у 14% респондентов, стиль «Избегание» менее всего востребован среди студентов (10%).

В таблице 2 представлены результаты исследования субъективного благополучия студентов инклюзивного ВУЗа по методике М.В. Соколовой.

Таблица 2

Результаты исследования особенностей субъективного благополучия студентов инклюзивного вуза по методике М.А. Соколовой

Наименование состояния	Условно здоровые	С инвалидностью
Напряженность и чувствительность	9,26	10,02
Психоэмоциональное состояние	9,19	9,38
Изменчивость настроения	3,68	3,48
Значимость социального окружения	5,36	8,56
Самооценка здоровья	5,16	5,29
Степень удовлетворённости повседневными делами	8,56	8,48
<i>Среднее значение индекса субъективного благополучия</i>	47,21	51,39

Результаты исследования выявили, что у условно здоровых студентов в положительной форме, в первую очередь, выражена такая степень субъективного благополучия как «Изменчивость настроения» (при среднем значении 3,68), т.е. первостепенным для данной группы является в любой межличностной ситуации, профессиональной или учебной деятельности, их стабильное эмоциональное состояние. Далее по субъективному благополучию выявлен такой показатель, как «Самооценка здоровья» (при среднем показателе 5,16), это говорит о том, что для студентов важно их физическое и психологическое состояние здоровья, а также об умении студентов анализировать свое внутреннее и внешнее состояние. Немаловажным для студентов является такой показатель благополучия как «Значимость социального окружения» (при среднем значении 5,36), эти данные позволяют сделать вывод, что при проблемных ситуациях студентам есть к кому обратиться за помощью. Кроме того, респонденты испытывают удовольствие находясь в кругу родных и близких людей. Для студентов важна поддержка в их начинаниях и взглядах, признание и одобрение социума, это обусловлено тем, что юношеский возраст входит в достаточно специфическую социальную группу становления и развития психологических особенностей.

К сожалению, в ходе анализа также были выявлены показатели субъективного неблагополучия, превышающие «норму». К таким показателям относятся: «напряженность и чувствительность» (значение среднего показателя 9,26), «психоэмоциональная симптоматика» (значение среднего показателя 9,19), «степен удовлетворенности эмоциональной деятельностью» (среднее значение 8,56). Респондентам характерна эмоциональная неустойчивость, большая эмоциональная выгрузка в ситуациях требующих быстрого разрешения, также характерна рассеянность и беспокойство, высокий уровень тревожности. Мы можем сделать вывод, что студенты стремятся к познанию своего внутреннего «Я», самоутверждению различного рода, самоопределению, но под давлением различных жизненных ситуаций в их состоянии проявляется неустойчивость позиций, нигилизм, разочарование в общении с другими людьми, волевая и эмоциональная дисгармония.

Для студентов с инвалидностью характерно, что в положительной форме у них проявляются такие показатели субъективного благополучия как «изменение настроения» (3,48), «самооценка здоровье» (среднее значение 5,29) и показатель «значимость социального окружения» (значение среднего значения 6,56). Отрицательная форма показателей была выявлена у них по показателям «напряженность и чувствительность» (10,02), «психоэмоциональное состояние» (среднее значение показателей 9,38) и «степень удовлетворенности повседневными делами» (значение среднего показателя 8,48).

Обе группы студентов (с инвалидности и условно здоровые) характеризуются средними значениями субъективного благополучия, серьезные отклонения от «нормы» у них не выявлены, но проявляется дискомфорт в эмоциональном проявлении, т. е. студентов полностью психологически благополучными считать нельзя.

Далее нами были проанализированы результаты изучения психологического благополучия студентов инклюзивного вуза по методике К. Рифф, результаты которого отражены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты исследования особенностей психологического благополучия студентов инклюзивного вуза по методике К. Рифф

Наименование состояния	Условно здоровые	С инвалидностью
Позитивные отношения	52,3	53,6
Автономия	48,9	47,3
Управление средой	40,75	40,67
Личностный рост	52,6	51,8
Цели в жизни	48,3	47,10
Самопринятие	49,86	49,79
Ср. значение индекса психол. благополучия	292,71	290,26

Исследование показало отсутствие высоких показателей особенностей психологического благополучия студентов из общей выборки, обозначены пределы средних и относительно низких уровней. Таким образом, наиболее выраженным у условно здоровых студентов являются следующие показатели: «позитивное отношение» (средний показатель 52,3, в стенах равно 4 балла – средний уровень психологического благополучия), «самопринятие» (средние показатели 48,86, в стенах 4 балла), «автономия» (среднее значение 48,9, в стенах 4 балла), «цели в жизни» (при средних показателях 48,3, в стенах это также равно 4 баллам). Студентам характерно позитивное отношение к различным жизненным ситуациям, они характеризуются относительной независимостью и самостоятельностью, часто совершают попытки для того, чтобы заставить общество в тех или иных ситуациях прислушиваться к их мнению, а также действовать и думать определенным образом; их поведение поддается корректировке относительно общественных и личных критериев; проявляют стремление понять себя, свое внутреннее «Я», стремятся обрести гармонию души и тела.

У студентов с инвалидностью следующие показатели: «позитивное отношение к себе» (при средних показателях 53,6, в стенах равно 4 баллам), «самопринятие» (среднее значение 49,79, в стенах 4 балла), «цели в жизни» (при средних значениях 47,10, что в стенах равно 4). Низкие показатели не включены в перечень показателей психологического благополучия.

Студенты (из общей выборки) имеют достаточно мало доверительных взаимоотношений, либо они являются краткосрочными, респондентам сложно раскрыться, проявить эмоциональную теплоту к другим людям, испытывают сложности в нахождении компромиссов в различных межличностных ситуациях; не чувствуют такта времени, заносчивы, от части безрассудны; имеют низкую самооценку собственных возможностей. Показатели психологического благополучия указывают на то, что большая часть студентов из общей выборки находятся в кризисе студенческого возраста.

Далее для определения преобладающих стилей психологических защит у студентов инклюзивного вуза нами был использован опросник «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика и Х. Келлермана. Результаты диагностики представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты исследования выраженности механизмов психологической защиты студентов инклюзивного вуза по методике Р. Плутчика и Х. Келлермана

Стратегия поведения	Условно здоровые	С инвалидностью
Отрицание	19%	13%
Вытеснение	3%	4%
Регрессия	10%	12%
Компенсация	4%	5%
Проекция	20%	22%
Замещение	13%	15%
Интеллектуализация	17%	14%
Рационализация	6%	7%
Реактивное образование	8%	8%

По данным исследования для группы условно здоровых студентов значимыми механизмами психологической защиты являются: «проекция», «отрицание», «интеллектуализация». Данные показатели подтверждают, что студенты в случае неудач пытаются обвинить кого-то другого, как правило, из-за страха признаться в собственной виновности. Это достаточно примитивные механизмы психологических защит, они показывают неудовлетворенность личности, как в самом себе, так и в окружающих его людях. Это вызывает сложности в адаптации личности и приводит к различным деструктивным проявлениям поведения.

Такая защита как «замещение» указывает на то, что у респондентов есть постоянная потребность в утверждении внутреннего «Я» во внешних и внутренних его проявлениях. Показатель «регрессия» указывает на то, что личность страдает неуверенностью в себе, своих силах, неспособна к проявлению инициативных действий.

Для студентов с инвалидностью ведущими защитными реакциями являются «проекция», «замещение», «интеллектуализация», второстепенными – «отрицание» и «регрессия». Если учитывать тот факт, что психологические защиты используются для снятия эмоционального и психологического напряжения, являясь ригидными, искажают реальное представление ситуации. Значит, в период юношеского возраста чаще всего личность использует психологические защиты деструктивного типа, такие как «проекция» и «отрицание».

Для проверки гипотезы был проведен анализ особенностей проявления психологических защит и стратегий поведения в конфликте у студентов инклюзивного ВУЗа. Результаты анализа представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты анализа особенностей проявления психологических защит и стратегий поведения в конфликте студентов инклюзивного вуза по методу t-критерия Стьюдента

Показатели	Ср. значение (ср. у)	Ср. значение (низ. у)	t-критерий	Уровень значимости (p)
Вытеснение	0,24	0,20	0,90	0,372
Замещение	0,26	0,15	2,65	0,010
Отрицание	0,28	0,39	-2,52	0,013
Регрессия	0,41	0,27	3,84	0,001
Проекция	0,47	0,40	1,09	0,283
Компенсация	0,36	0,32	0,57	0,556
Реактивное образование	0,22	0,17	2,39	0,024
Рационализация	0,34	0,44	-1,57	0,116
Соперничество	5,48	5,17	0,32	0,754
Сотрудничество	5,57	6,07	-1,07	0,275
Компромисс	6,18	6,16	-0,36	0,973
Избегание	7,28	7,23	0,06	0,936
Приспособление	5,86	5,96	-0,09	0,926

Сравнительный анализ показал, что значимые различия по показателям психологических защит у студентов с разным уровнем психологического благополучия (из общей выборки студентов с инвалидностью и условно здоровые) были обнаружены в следующих показателях: у студентов со средним значением психологического благополучия «замещение» ($t=0,26$), «отрицание» ($t=0,28$), «регрессия» ($t=0,41$), «реактивное образование» ($t=0,22$). У студентов с низким значением психологического благополучия «замещение» ($t=0,15$), «отрицание» ($t=0,39$), «регрессия» ($t=0,27$), «реактивное образование» ($t=0,17$).

Значимых различий в выборе стратегий поведения в различных конфликтных ситуациях выявлено не было. Это говорит о том, что выбор стратегий поведения в конфликте сугубо индивидуальная характеристика личности, а психологические защиты чаще всего не поддаются контролю.

Студенты со средним уровнем психологического благополучия в большей степени удовлетворены жизнью, нежели студенты с низким уровнем психологического благополучия. Студенты с низким уровнем чаще прибегают к такой стратегии поведения как «отрицание» для того, чтобы не замечать реалии мира, не рушить позитивную картину своего мира.

Переживания, отрицательные эмоции и общая неудовлетворенность личности окружающим ее миром, характерна для студентов с низким уровнем психологического благополучия. Выбор стратегии «реактивное обучение» может говорить о том, что личность не хочет показаться в социуме слабым звеном, поэтому все отрицательные эмоции либо подавляются, либо замещаются на противоположные.

Выводы. Существуют особенности в проявлении психологических защит и стратегий поведения в конфликте при разном уровне психологического благополучия у студентов инклюзивного ВУЗа. Данные выводы подтвердили сформулированную гипотезу.

Было выявлено, что студенты с высокими показателями психологического благополучия практически не прибегают в различных жизненных ситуациях к использованию психологических защит. Но они чаще, чем группа с низкими показателями, используют стратегию поведения «отрицание». Студенты с низкими показателями психологического благополучия на постоянной основе прибегают к использованию психологических защит по причине неудовлетворенности своей жизнью и самими собой в целом.

Литература:

1. Адлер А. Индивидуальная психология // История зарубежной психологии. 30-60-е годы XX века / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 344 с.
2. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б.Г. Ананьев // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л.: ЛГУ, 1974. – С. 3-15.
3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология / А.Я. Анцупов – СПб.: Питер, 2007. – 359 с.
4. Бессонова Ю.В. О структуре психологического благополучия / Ю.В. Бессонова // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / Сост.: Ю.В. Братчикова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 63-68.
5. Бондаренко М.В. Теоретические подходы к пониманию психологического благополучия личности [Электронный ресурс] / М.В. Бондаренко // Молодёжь и наука: Сборник материалов VI Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых учёны — Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2011. – URL: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2010/section15.html>.
6. Грановская Р.М. Актуальность исследования психологической защиты / Р.М. Грановская // Вестник Балтийской академии. – Вып. 18. – С. 47-51.
7. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2000. – 456 с.
8. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности / Б.В. Зейгарник – М.: Изд. Моск. ун-та. – 1980. – 159 с.

9. Рифф, К. Психологическое благополучие / К. Рифф // Энциклопедия геронтологии. Т. 2. – Санкт-Петербург: Питер, 2014. – С. 365-369.
10. Соколова, М.В. Шкала субъективного благополучия / М.В. Соколова. – Ярославль. 1996. – С. 11.
11. Фрейд А. Эго и защитные механизмы / А. Фрейд // Теория и практика детского психоанализа: в 2 т. М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, – 1999. Т.1. – 400 с.
12. Фрейд З. О психоанализе / З. Фрейд // Психоаналитические этюды / сост. Д.И. Донского, В.Ф. Круглянского. – Минск: Попурри, 1997. (17). – С. 602-605.
13. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия / Р.М. Шамионов. – М.: Наука, 2003. – 194 с.
14. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. – СПб.: СПбНИПНИ, 1999. – 20 с.
15. Шкала психологического благополучия К. Рифф и ее адаптированный вариант [Электронный ресурс]. – URL: <http://psyfac.com/blog/72.html>.

Психология

УДК 370

магистрант Везетну Виталий Викторович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования

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

кандидат психологических наук Бура Людмила Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования

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

ЛИЧНОСТНЫЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию феномена формирования образа профессии у будущих специалистов в области менеджмента, а также рассмотрению личностных и социально-психологических факторов обеспечения этого процесса. Отдельно описывается специфика профессиональной подготовки менеджеров, выявляются их специфические характеристики и отдельные профессиональные аспекты. В заключение статьи делается вывод о том, что адекватно сформированный образ профессии представляет собой важные условия оптимизации процесса профессионального становления менеджера.

Ключевые слова: образ профессии, менеджер, профессиональная подготовка менеджера, формирование образа профессии у менеджера, личностные факторы, социально-психологические условия.

Annotation. The article is devoted to the study of the phenomenon of the formation of the image of the profession among future specialists in the field of management, as well as to the consideration of personal and socio-psychological factors in ensuring this process. The specificity of professional training of managers is separately described, their specific characteristics and individual professional aspects are identified. In conclusion, the article concludes that an adequately formed image of the profession is an important condition for optimizing the process of professional development of a manager.

Keywords: image of the profession, manager, professional training of the manager, formation of the image of the profession in the manager, personal factors, social and psychological conditions.

Введение. Профессиональная подготовка будущих специалистов в области менеджмента занимает особое место в системе подготовки управленцев различного уровня и направлений. На сегодняшний день существующие системы профессиональной подготовки таких специалистов переживают достаточно трудные времена. Это связано с тем, что российская система высшего образования активно интегрируется в международный образовательное пространство, активно переняла традицию двухуровневой системы подготовки кадров, в связи с чем выпускникам направления подготовки менеджмента предъявляются более жёсткие и бескомпромиссные требования к уровню их знаний, практических навыков и умений.

Данное направление подготовки считается одним из наиболее распространённых и пользующихся популярностью среди абитуриентов и студентов, однако нельзя забывать, что существует постоянный кризис и острый дефицит квалифицированных кадров, способных работать в быстро меняющемся социокультурном пространстве, причём такой дефицит зачастую сопровождается ростом и усилением требований к ключевым общим и специальным компетенциям, которые развиваются в ходе профессиональной подготовки.

В соответствии с этим мы можем сделать вывод, что проблема формирования высококлассного специалиста в области менеджмента заключается не только в усилении общественного давления на систему образования и профессиональной подготовки специалистов такого порядка, но и в качественном изменении программы обучения, её деформации и преобразовании. Именно поэтому нам представляется необходимым рассмотреть такой феномен, как образ профессий, которые необходимо формировать у каждого специалиста вне зависимости от направления его подготовки, поскольку это характеризует его с положительной профессиональной точки зрения.

Изложение основного материала статьи. В целом профессия оказывает сильнейшее воздействие на формирование ключевых личностных качеств и факторов, задействованных в личностной структуре профессионала. Бытует мнение, что каждый профессионал видит мир сквозь призму своей профессии и осуществляемой деятельности по выполнению профессиональных обязанностей. Таким образом, вся жизнедеятельность, все события, происходящие вокруг, приобретают чётко окрашенный профессиональный характер, в соответствии с которым человек видит и осознает собственное место в системе социокультурных взаимоотношений.

Помимо этого, профессия оказывает влияние на личностное развитие и становления человека, что проявляется в понимании и своей личности также сквозь призму профессий. Личностные качества здесь

играют ключевую роль, поскольку лежат в основе любой мыслительной, познавательной и аналитической деятельности, а также носят различный характер в зависимости от вида выполняемой человеком деятельности. В связи с этим личностные и социально-психологические факторы приобретают особое значение в рамках современной педагогической науки, требует детального рассмотрения и всецелого изучения со стороны не только педагогов, но и практикующих менеджеров, психологов, социологов.

Именно от проявления тех или иных личностных качеств зависит степень вовлечения человека в рамки собственной деятельности, определяется его личностный потенциал, решаются важнейшие проблемы, существующие в отрасли, в рамках которой он функционирует, определяется спектр критических вопросов, на которые следует обращать внимание его коллегам. Если говорить о таких качествах, необходимых будущему менеджеру, то здесь важно отметить, что он, в первую очередь, должен быть адаптивным и гибким.

Как указывалось ранее, система образования, осуществляющая подготовку по данному направлению, подвергается значительным изменениям и трансформации. Она ориентируется на формирование спектра особых специалистов, способных постоянно находиться в самых актуальных областях. Такие специалисты должны чётко осознавать и понимать процессы, происходящие в мире, сопоставлять собственную деятельность с ними, выявлять закономерности, существующие в тех или иных видах социально-культурной деятельности, оказывать влияние на систему модернизации и оптимизации социокультурного пространства. Таким образом, ключевые личностные качества, присущие будущим менеджерам, мы можем сделать вывод о личностных факторах, участвующих в процессе формирования образа профессий будущего специалиста в данном направлении [1].

Однако для начала следует понять, что из себя представляет образ профессии как таковой. По нашему мнению, он представляет собой существенный элемент образа окружающей действительности и мира в широком его понимании. Исследование такого объекта осуществляется по различным направлениям, в связи с чем справедливо говорить о том, что ключевым объектом изучения является различные составляющие такого образа. Что в нашем понимании образ профессий является целостным феноменом, обладающим собственными механизмами, инструментами и спецификой.

Образ профессии – определённая совокупность представлений индивида о собственной профессиональной деятельности, о себе как о профессионале, в том числе включая в этот состав взаимодополняющие элементы и компоненты, отражающие знания о профессии, выражающие отношение к ней, к себе как профессионалу, а также профессиональную позицию индивида, его стремление к достижению профессиональных успехов и профессионализма [3].

Профессиональная подготовка менеджеров, на наш взгляд, ориентируются именно на формирование положительного образа профессий, поскольку включает в свой состав элементы значительной мотивации и регулярного стимулирования студентов к осуществлению учебной и профессиональной деятельности. К тому же, формирование такого образа всегда осуществляется в процессе профессионального обучения, приобретение профессиональных компетенций, поскольку именно эти процессы позволяют студенту представить, кем и каким образом он будет осуществлять профессиональную деятельность, формировать базовое понимание собственной роли, формировать первичный план реализации профессионального образа.

Такой образ должен стать ориентиром для каждого будущего специалиста, поскольку он включает в себе все возможные характеристики и элементы, необходимые для стимуляции интереса и выработки мотивационных компонентов, которые в дальнейшем опосредуют всю профессиональную деятельность человека [2]. Ориентируясь на него, студент может чётко сформировать систему собственных профессиональных интересов и стремиться к её реализации, к осуществлению исключительно той деятельности, которая ему нравится и которая приносит ему удовольствие, при этом чётко осознавая и понимая специфику существующих в данной области рисков, проблем и критических аспектов.

Рассматриваемый нами феномен позволяет студенту заранее представить собственное место в профессиональной иерархии и определить свое положение относительно неё. Это позволяет ему заранее с генерировать план и сформировать его ключевые алгоритмические последовательные шаги по достижению профессионального успеха. Он заранее знает где и кем будет работать, а также заранее определяет существующие в его последующей работе минусы и плюсы. Это делает процесс его образования и профессиональной подготовки оптимизированным, ускоренным и концентрированным.

Кроме того, в случае, если профессиональный образ сформирован посредством применения ярких, насыщенных, полных и реалистичных элементов, будущие менеджеры смогут успешнее справляться с трудными условиями в ходе образовательной деятельности, а также в дальнейшем смогут эффективно выполнять профессиональную деятельность, определять сложность и мотивы каких-либо профессиональных задач, формировать дальнейшие образы, связанные с непосредственной профессиональной деятельностью, её результатами и отдельными элементами [9].

Процесс формирования такого образа состоит в объединении разнообразных сведений относительно профессий в единую систему, а также в установлении взаимосвязи между ними. Это позволяет заранее определить значение каждого отдельно взятого нового знания относительно имеющегося содержание базовых структурных элементов.

Важнейшим элементом формирования профессионального образа на сегодняшний день является особая сводка сведений, самого разнообразного характера: технического, технологического, санитарно-гигиенического, психологического, психо-физиологического, которые характеризуют ключевые признаки процесса профессиональной деятельности, условия, в рамках которой он развивается. Такая сводка позволяет заранее определить теоретический пласт, лежащий в основе профессиональной деятельности, а также обратить внимание на специфические характеристики и признаки самого процесса осуществления профессиональной деятельности [10].

По нашему мнению, исходя из всего вышесказанного, процесс формирования такого образа является динамичным и стремительным процессом, который реализуется посредством механизмов профессионального становления и профессиональной самоидентификации студента с существующим у него в голове идеальным образом профессионала. Будущий специалист, обладая некоторым опытом общения с уже состоявшимися профессионалами своего дела, сознательно или подсознательно ориентируется на достижение таких же успехов, как они. При этом идеальный образ может вызываться обществом, быть стереотипным и регламентированным, за счет чего во многом теряется творческая направленность обучения, оно приобретает

достаточно сухой и нормативный характер, а студенту не нравится процесс получения и апробации теоретических знаний на практике.

Как было сказано ранее, основное содержательное наполнение образов профессий приобретает на этапе профессионального обучения и приобретение базовых профессиональных компетенций общего и специального характера. Именно в момент профессиональной подготовки осуществляются полноценное и комплексное освоение студентами теоретической системы знаний, фундаментальной и основополагающей, а также практических навыков и умений, ориентированных на выполнение непосредственных профессиональных действий, формирование сущностных представлений относительно ключевой профессиональной общности, соответствующей профессиональной деятельности студента. Иными словами, образ профессии включает в свой состав всевозможные элементы, относящиеся к профессиональной деятельности и профессиональному миру, в рамках которого студент планирует развиваться в дальнейшем [7].

Образ профессии будущего специалиста-менеджера базируется на тех же вышеперечисленных аспектах, что и все остальные. Однако здесь важно понимать, что он должен состоять из следующих элементов:

- система фундаментальных знаний в теории менеджмента, в области генезиса и истории развития этой отрасли в отечественных и зарубежных реалиях;

- комплекс практических навыков и умений прикладного характера, необходимых для осуществления непосредственных профессиональных действий, ориентированных на предоставление услуг в ходе профессиональной деятельности;

- совокупность нравственных и моральных-духовных качеств личностного порядка, которые необходимы менеджеру для осуществления эффективного взаимодействия и построения межличностной коммуникации с иными представителями социума.

Именно такое формирование образа профессии у будущих менеджеров может способствовать благоприятному достижению ключевой цели государственной политики в области высшего профессионального менеджмента-образования – к модернизации и повышению общего качества выпускаемых специалистов и повышение качества предоставляемых образовательных услуг.

Помимо всего прочего, формирование такого образа состоит из множества процессов наполнения индивидуально-смысловым содержанием каких-либо профессиональных свойств объективного порядка, которые характеризуют род занятий, приобретают новое, внутреннее и субъективное значения. Таким образом, все внешние профессиональной структуры, преобладающие в конкретной отрасли, постепенно превращаются в внутреннее сознание человека, преобразовываются в его личностные качества, в связи с чем справедливо говорить о том, что важно начинать на первых этапах профессионального обучения подготовку к формированию образа профессий, а также регулярно повышать уровень знаний студентов относительно получаемой профессии, формировать положительное отношение к ней, стремительно и все объемлющее развивать личность менеджера [6].

На сегодняшний день наблюдается значительное влияние, которое оказывается со стороны индивидуально-типологических и социально-психологических характеристик личностного порядка на специфику формирования образа профессии у менеджеров. Оно находит выражение в различных представлениях о профессии у специалистов различного уровня профессионализации. В соответствии с этим справедливо говорить о том, что:

- молодые специалисты, которые приступают к осуществлению профессиональной деятельности сразу после выпуска из университета, ориентируются на достижение определенных успехов в самом начале пути, обеспечение положительного начала;

- состоявшийся специалист, или специалисты высокого уровня профессионализации, ориентируются на отсутствие отрицательного начала в рамках описания личности профессионала;

- состоявшийся специалист, или успешные специалисты, интересуются исключительно характеристиками деловых качеств профессиональной деятельности;

- не успешные специалисты, ориентирующиеся на исключительно один вид аспектов профессиональной деятельности.

Именно в соответствии с вышеописанным перечнем специалисты говорят о личностных и социально-психологических факторах в формировании образа профессии будущих менеджеров, которым соответствует вышеуказанные представления специалистов о будущей профессии.

Выводы. Подводя итог исследования, мы можем отметить, что адекватно сформированный образ профессии представляет собой важные условия оптимизации процесса профессионального становления менеджера, а также являет собой важный элемент, который необходимо учитывать системе психологического обеспечения профессиональной управленческой деятельности. Такой образ должен формироваться на первых этапах профессиональной подготовки студентов, что необходимо для их лучшей осознанности и профессиональной притязательности, для формирования у них объективного понимания процессов, наполняющих их будущую профессиональную деятельность.

Литература:

1. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 10 сентября.
2. Букреева, И.А., Евченко И.А. Учебно-исследовательская деятельность школьников как один из методов формирования ключевых компетенций / И.А. Букреева, И.А. Евченко // Молодой ученый. — 2012. — № 8. — С. 309-312.
3. Дячкин, О.Д. Образ профессии в системе целей профессионального образования / О.Д. Дячкин // Высшее образование сегодня. — 2009. — № 7. — С. 20-22.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 38 с.
5. Зритнева, Е.И. К вопросу о формировании образа профессии у студентов / Е.И. Зритнева, Е.Ф. Платаш // Материалы XXXVIII научно-технической конференции по итогам работы профессорско-преподавательского состава СевКавГТУ за 2008год. Том 2. Общественные науки. — Ставрополь: СевКавГТУ, 2009. — 208 с.

6. Королькова, С.А. Компетентный подход в профессиональном обучении / С.А. Королькова // Вестник ВолГУ, 2008–2009. — Серия 6. — Вып. 11. — С. 29-33.
7. Курбет, Н.Н. Акмеологические условия и факторы развития образа профессии у студентов политехнического колледжа: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.Н. Курбет. — М., 2007.
8. Рыбникова, М.Н. Индивидуально-типологические и социально-психологические факторы формирования образа профессии: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.Н. Рыбникова. — М., 2008.
9. Тимченко, И. Н. Введение в педагогическую профессию: Учебн. пособие для ст-тов пед. учеб. завед. / И.Н. Тимченко. — Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1997. — 144 с.
10. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58-64.

Психология

УДК 314.17: 331.5

кандидат педагогических наук, доцент Голуб Владимир Витальевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный университет правосудия (Ростовский филиал)» (г. Ростов-на-Дону);

аспирант Иванов Александр Евгеньевич

ГУ МЧС России по Ямало-Ненецкому автономному округу (г. Салехард)

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ РИСКСОДЕРЖАЩИХ ПРОФЕССИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности формирования мотивационной устойчивости и психологической готовности к службе по особо опасным профессиям. Авторами представлена проблема психологического сопровождения формирования коллективной мотивации и повышении эффективности деятельности сотрудников МЧС.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, психологическое сопровождение, экстремальная ситуация, диагностика.

Annotation. This article continues the theme of psychological features of forming of motivational stability and psychological readiness to the service on extrahazardous professions. An authors are present the problem of psychological accompaniment of forming of collective motivation in the increase of efficiency of activity of employees of MEM MEASURES.

Keywords: professional motivation, psychological accompaniment, extreme situation.

Введение. Мотивация занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных понятий, которое используется для объяснения поведения и деятельности человека. Процесс научно-теоретического осмысления явлений мотивации исторически и до настоящего времени является сквозным понятием психолого-педагогических исследований. Это находит отражение как в росте научных публикаций по данной теме, так и в обогащении содержания и многозначности трактовок основных понятий в этой области научного знания, направленной на научное обеспечение защиты граждан от существующих или потенциальных угроз в природной, социальной и техногенной сфере. С учетом новых реалий общественной жизни России, структурных изменений, обновления нормативно-правовой базы формирование мотивации молодежи к защите государственных интересов Отечества, служба в Вооруженных Силах России приобрела характер актуальной психолого-педагогической проблемы. Актуальность проблемы обусловлена наличием определенных внутренних личностно-психологических противоречий между:

- личностными склонностями, способностями и требованиями избираемой особо опасной профессии; притязаниями;
- молодежи и реальными возможностями профессиональной деятельности;
- частым несоответствием характера личности требованиям, предъявляемым профессией;
- особенностям протекания таких психических процессов как рост мотивационной активности, формирование мировоззрения, самосознания, способности к самооценке и планированию будущей деятельности. Подготовка высококвалифицированных специалистов, обеспечивающих защиту населения и государства, требует высокого уровня устойчивости и мотивационной готовности в сфере особо опасных профессий [1].

Целью статьи является раскрытие интегрированных научных подходов, принятых в качестве научной основы, определение потенциальных возможностей повышения уровня и представление опыта создания модели психолого-педагогического сопровождения формирования осознанной мотивации и психологической готовности к профессиональной деятельности в сфере особо опасных профессий.

Изложение основного материала статьи. Сложные условия деятельности и недостаточная разработанность проблем психологических особенностей мотивации к службе по особо опасным профессиям стали основными факторами специального исследования, проведенного авторами в различных условиях, с различной категорией респондентов и на разных этапах профессиональной деятельности. [4].

Авторы опирались на научные исследования ученых: проблемы мотивации, мотивационных установок и мотивационной сферы личности (С.Д. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.М. Додонов, А.К. Маркова, Г.И. Щукина, П.М. Якобсон, М.В. Матюхина, В.Ф. Моргун, Ю.Н. Кулюткин, В.Я. Якунин, Г.С. Сухобская); психологического обеспечения (Ю.С.Шойгу, Дежкина Ю.А, Каппушев С.С.); профессионального самоопределения (Е.А. Климов, П.Р. Атутов, Е.А. Шумилин, Н.И. Крылов, В.В. Чебышева и др.).

Из существующих научных трактовок понятия «мотивации» авторами приняты трактовки С.Л. Рубинштейна (динамическая тенденция личности, Б.Г. Ананьева (основная жизненная направленность), Л.И. Божович (внутренняя позиция личности).

Основным противоречием, тормозящим решение проблемы повышения качества подготовки специалистов для сферы рисководержащих профессий, является противоречие между постоянной

потенциальной угрозой их жизни и недостаточность/ отсутствие преемственного формирования осознанной мотивации и психологической готовности к особо опасной профессиональной деятельности. Основными принципами решения проблемы приняты: этапность проведения, системность, преемственность. Мотивация в профессиональном самоопределении, устремленность в будущее и желание молодежи сформировать лично-профессиональные качества приняты авторами в качестве базовых качеств молодежи [8].

Понятия «мотив, мотивация, мотивационная активность» определяются авторами для обозначения психологических состояний, вызывающих активность субъекта деятельности в сфере особо опасных профессий и возможностях/необходимость пойти на риск. В процессе профессионально-практической деятельности исследованы внутренние мотивы, ценностные ориентации, психологические особенности и уровень мотивации профессиональной деятельности в сфере особо опасных профессий следующих категорий респондентов:

- старшеклассников профильных школ (школа спасателей, военно-технический лицей) по особо опасным профессиям;
- студентов профессиональных образовательных учреждений, осуществляющих специальную профессиональную подготовку по особо опасным профессиям (специальности «Защита в чрезвычайных ситуациях» «Пожарная безопасность»);
- курсантов военного института, осуществляющих подготовку военных специалистов для службы в ракетных войсках;
- военнослужащих срочной службы, связанной с особым риском для жизни.

Анализ результатов показал, что регулятором избрания респондентами (курсантами, студентами) рискованной профессиональной деятельности является побудительная сила актуальных мотивов, соответствующих индивидуальным особенностям личности и запросам общества в целом [9].

Показателями устойчивости мотивации и психологической готовности к профессиональной деятельности в особо опасных условиях определены такие качества, как: развитое чувство долга и ответственности; устойчивость и длительность сохранения мотива в сложных и экстремальных условиях; интенсивность и сила выраженности мотива; развитая способность к переключению/ распространению на разное количество объектов; степень эмоционального восприятия. Разработанная система критериев основана на исследованиях психологов системы профотбора МЧС и военных психологов и интерпретирована и дополнена авторами. В ходе комплексного диагностирования установлено, что на начальном этапе основной мотивационной установкой является романтизм и внешний антураж рискованных профессий, социальная престижность, общественное признание. Кроме того, на мотивационную готовность оказывают эмоциональные состояния, которые повышают или понижают уровень устойчивости и осознанности мотивации, недостаточность информации о возможных эмоциональных и психологических перегрузках, неумение осуществлять самооценку лично-профессиональных качеств [6].

Сегодня международная обстановка, сотрудничество различных стран требует повышения уровня психологической грамотности будущих специалистов в сфере рискованных профессий. Необходим компетентный, профессионально мобильный специалист, способный к адекватному восприятию и решению возникающих психологических проблем. Поэтому формирование мотивационной сферы личности, избравшей рискованную профессиональную деятельность, определено авторами как актуальный компонент лично-профессиональной деятельности, способствующий активизации внутренних ресурсов личности. Устойчивость мотивации рассматривается авторами как результат психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающий эффективность избранной профессиональной деятельности.

Становление мотивационных установок профессионального самоопределения на профессиональную деятельность в сфере особо опасных профессий включает развитие самосознания и самооценку индивидуальных ценностных ориентаций [2]. Отсутствие или слабое развитие мотивационных установок в сфере рискованных профессий, затрудняет/ не позволяет объективно оценить свои лично-профессиональные возможности и направить собственное психическое развитие на самоформирование устойчивых мотивационных установок, изменение/повышение мотивации и сознательного отношения к ней [5]. В ходе овладения профессией подтверждено, что учеба становится мотивационной базой, предпосылкой для будущей успешной профессиональной деятельности.

Сегодня существует опыт допрофессиональной подготовки через профильное обучение в школе, подготовительные курсы, консультативные центры. Но беседы с абитуриентами, поступающими на особо опасные специальности, связанные с защитой государства и его граждан, показали, что мотивационные установки молодежи недостаточно стабильны и сложны по своему составу. Между планами и фактическим самоопределением наблюдалось расхождение у 50% выпускников школ. Одной из причин ошибочного профессионального выбора являлось слабое представление молодежи (старшеклассников, студентов, курсантов) о содержании и уровнях будущей профессиональной деятельности спасателя, пожарного, психолога, военнослужащего, медика и других, а также того, какие именно свойства личности, знания, умения и навыки должны быть сформированы для дальнейшего успешного освоения рискованных профессий.

В этой связи авторами принят метод моделирования в качестве базового и предложена модель непрерывного развития устойчивой мотивации и психологической готовности к особо опасной профессиональной деятельности, включающей взаимосвязанные стадии развития мотивационной сферы. Стадия выбора профессии (старшая ступень школы) включает понимание и осознание ее значимости, сопоставление с личными возможностями. Стадия профессионального обучения (колледж, институт, академия) включает адаптацию личности к профессии, уточнение своих профессиональных притязаний, принятие роли профессионала. Стадия практического овладения профессией, включающая корректировку и устойчивость профессиональных мотивов. Стадия расцвета профессиональной деятельности включает рост мотивов индивидуального профессионального творчества [7].

Реализация модели осуществлена авторами на основе разработанной и апробированной программы поэтапной психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения, которая учитывает развитие таких мотивов, как субъектные (направленность личности как субъекта учебной и/или профессиональной деятельности), личностные (ценностные и смысло-жизненные ориентации, индивидуально-психологические свойства) и профессиональные (мотивация и информированность об особенностях профессиональной деятельности).

Целью первого (диагностико-мотивационного) этапа было определение и сравнение начального уровня мотивации абитуриентов/ студентов/ курсантов, выявление психологических особенностей мотивации к освоению особо опасных специальностей.

Второй этап (мотивационно- формирующий), направлен на формирование устойчивой мотивации к особо опасной службе, осознанное освоение психологических знаний и умений их практического применения, развитие способности действовать в опасных ситуациях, актуализацию мотивов самореализации и становление профессионала высокого уровня.

Третий этап (мотивационно- аналитический), включает сравнительный анализ получаемых результатов и разработку рекомендаций по формированию осознанной и устойчивой мотивации к службе в сфере рискоопасных профессий. Программа разработана с использованием исследований Ивановой С.П. [3] и предусматривает использование личностно-развивающих технологий- профессиональное консультирование, психологическую диагностику, психотренинги, интерактивные игры, которые обращены к личностным механизмам, формирующим готовность к нестандартным и опасным ситуациям, способность принять быстрое решение и нести ответственность за его выполнение.

Программа включает преемственный процесс развития профессионального призвания и намерений, ценностных ориентаций (система духовных ценностей, менталитет, этические нормы), внутренних мотивов (направленность), профессиональных притязаний, профессиональных ожиданий. Учет психологических особенностей мотивации к профессиональной деятельности в сфере особо опасных профессий и непрерывность ее формирования предлагается авторами как необходимый компонент профессионально-педагогической деятельности.

На основе результатов исследования индивидуально-психологических и личностных качеств авторами сформулированы типологические профессионально важные психологические качества, которые учитывают общие индивидуально-динамические и профессионально-психологические качества: специфику вида профессиональной деятельности по особо опасным профессиям; индивидуальные психологические свойства личности, эмоционально-волевые качества, стрессоустойчивость, высокую степень мотивации достижения личностно-профессиональных целей.

Выстроенный в программе и реализованный на практике осознанный путь к освоению особо опасных профессий (сфера МЧС, военная служба во всех родах и видах войск) предполагает в качестве основных компонентов следующие: добровольность и осознанность выбора, возможность преодолеть себя, пойти на риск в интересах общества и его граждан; развитие моральных ценностей -совесть, ответственность, воля, патриотизм,- необходимых для защиты чужой жизни; устойчивость и длительность сохранения мотива в сложных и экстремальных условиях; интенсивность и сила выраженности мотивации; степень эмоционального восприятия, умение владеть им и направлять на достижение поставленной цели.

Выводы. Таким образом, подтверждено, что проблема формирования мотивационной сферы профессиональной деятельности в сфере рискоопасных профессий является актуальной, имеет особую специфику, и потенциальные возможности дальнейших исследований. Разработанная и апробированная программа психолого-педагогической поддержки формирования мотивации к профессиональной деятельности по особо опасным (рискоопасным) профессиям может быть использована как типологическая, включающая развитие субъектных мотивов -направленность личности; личностных мотивов - ценностные и смысложизненные ориентации, индивидуально-психологические свойства; профессиональных мотивов -мотивация и информированность об особенностях профессиональной деятельности. Опора на психологические особенности личности, психолого-педагогическое сопровождение процесса осознанного становления мотивации профессиональной деятельности в сфере рискоопасных профессий создает возможность психологически и педагогически грамотного введения молодежи в смысл, назначение, ценности, содержание профессиональной деятельности в сфере особо опасных, рискоопасных профессий.

Литература:

1. Голуб В.В. Профессиональное образование - ресурс национальной без-опасности / Национальная безопасность: проблемы и пути решения: сборник научных статей VII международного научно-практического форума: Изд-во ЮжНИЦ. - Ростов-на-Дону. - 2015. - С. 33-37.
2. Иванов А.Е.Создание благоприятного психологического климата как фактора повышения мотивации к обучению / Августовские педагогические чтения – 2015: Сборник материалов международного научного e-симпозиума. [Электронный ресурс]. - Москва-Киров.: МЦНИП, 2015. - С. 37-41
3. Иванова С.П. Психологическое сопровождение профессиональной подготовки психологов МЧС России: Монография. - СПб.: Изд-во. Астерион. - 2011. - 128 с.
4. Иванов А.Е. Голуб В.В.Психологические особенности мотивации государственной службы / Новая наука: от идеи к результату / Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции в 2-х ч. Ч.2. Сургут-Стерлитамак.: АМИ. - 2016.
5. Леонтьев Д. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Леонтьев Д, Шалобанова Е. // Вопросы психологии - 2001. - № 1. - С. 57-66.
6. Моторин В.Б. и др. Организация службы и подготовки кадров в органах управления и подразделениях ГПС МЧС России. – СПб.: СПби ГПС МЧС России, 2006. – 156 с.
7. Михалин В.Н. Мотивация как основа формирования готовности к профессиональной деятельности курсантов вузов МЧС России // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ) [Электронный ресурс]. – Краснодар: КубГАУ, 2013. – №02(086). С. 350-359. – IDA [article ID]: 0861302025. – Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2013/02/pdf/25.pdf>, 0,625 у.п.л.
8. Улыбин С.В. Психологические факторы, влияющие на профессиональную деятельность человека // Мир психологии. 2008. - №4. - С. 262-268
9. Иванов А.Е. Психологические особенности мотивационных установок, связанных с профессиональной деятельностью в чрезвычайных ситуациях / Черная А.В. Иванов А.Е. // Среднее профессиональное образование. - 2016. - №3. – С. 42-46

УДК 159.96:316.622

студентка Даниленко Александра Николаевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

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

старший преподаватель кафедры психологии Рудакова Ольга Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

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

АКТ СВОБОДЫ В МАССЕ, СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Статья посвящена теме свободы и её проявлению в обществе. Рассматривается в целом понимание о человеке в обществе: человек как индивид в обществе, наличие свободы и её проявления у человека в обществе. Благодаря чему дается более обширное представление о том, что же такое свобода и обладает ли ею человек в современном мире, если нет, то на каком этапе исторического развития он был её лишён.

Ключевые слова: общество, свобода, потребности, влияние, человек, индивид.

Annotation. The article is devoted to the topic of freedom and its manifestation in society. The article considers the General understanding of a person in society, a person as an individual in society, and the existence of freedom and its manifestations in a person in society. This gives a broader idea of what freedom is and whether a person has it in the modern world, if not, at what stage of historical development he was deprived of it.

Keywords: society, freedom, needs, influence, person, individual.

Введение. Время быстротечно, оно не имеет начала, не имеет конца. Мы не можем его остановить или перемотать, мы не можем родиться вновь или в другой век. Время устроено таким образом, всё что мы можем, так это только смириться со своим бессилием над ним и жить по его правилам и в его рамках. Однако человек научился его фиксировать, условно разделив на три части: прошлое, настоящее и будущее. Благодаря чему стало возможным проследить как менялся мир, природа, государства, народы, нации, общество в целом.

Пусть человечеству неизвестно, когда и в какой именно момент оно зародилось, пусть неизвестно и то, когда было произнесено первое слово, но зато мы знаем, что ещё в Античности Платон определил Время в своём трактате Тимей как «Движущееся Подобие Вечности» [1]. И это, пожалуй, самое точное описание времени.

Но всё же вернемся к тому, что человек с помощью времени научился наблюдать и фиксировать важные этапы своего развития, благодаря чему в двадцать первом веке ученые, филологи, историки, философы, психологи могут проследить этапы становления того или иного явления, того или иного умозаключения, в частности представления человечества о самом человеке, его месте в обществе и проявлении себя в нём. Именно последним вопросом занимались на протяжении множества веков все мыслители, ещё начиная с Древнего Китая, Древней Индии, Древней Греции и именно в последней государстве был сформулирован некий призыв: «Человек, познай себя, и ты познаешь Вселенную и Богов!».

Изложение основного материала статьи. Начиная с мифов, человек представлялся в виде природного существа, которого создали Боги, как и многие другие космические элементы. Затем с появлением и развитием религий, человек стал рассматриваться как дитя божье, которую Бог создал для любви к себе, общения с собой. В христианстве мужчина и женщина были равны по своей сути перед Богом, сам же человек был создан по подобию Бога, что обозначало возможность уподобляться своему Создателю через добродетельную жизнь.

Именно такая позиция в последствии, как замечают философы и историки, меняет человека и его отношение к самому себе. После того, как оковы христианства спадают с европейского общества и наступает период Возрождения и Реформаций, создаются такие направления как Кальвинизм и Лютеранство, которые убирают церковь между человеком и Богом, оставляя индивида одиноким перед Всемогущим.

Начиная с этого момента человек ощущает себя брошенным, одиноким, несчастным и загнанным в угол обстоятельствами. Именно этот период подарит человеку понимания свободы, социума, мироустройства совсем в ином ключе, в ключе капитализма. Где под капитализмом понимается общественно-экономическая формация, основанная на частной собственности, на средства производства и эксплуатации наёмного труда капиталом, сменяет феодализм, предшествует социализму — первой фазе коммунизма [2].

В период средневековья, когда религия управляла всем и вся, общество рассматривалась с точки зрения теологии, и все социальные неравенства, которые устанавливаются христианством, рассматриваются как божественный замысел, план Творца. И все люди должны жить согласно этому замыслу, исповедуя все заповеди, из-за чего будут спасены и попадут в рай [3]. В период же капитализма общество понимается как идеально работающий механизм, которое осуществляет свою деятельность на развитой частной собственности, на рыночных отношениях, наёмном труде. При этом все люди равны, нет классовых расслоений и люди не ощущают давления социальных статусов.

Но то, что мы читаем в трудах К. Маркса и Ф. Энгельса о капитализме и об обществе, о том, как должно жить это общество и то, что видим в ходе исторических событий — заставляет искать не различия, а сходства. Ведь в ходе исторического развития понимание самого «общества», «масс» искажается до невозможности и теряет свой первоначальный замысел. И сам Ф. Энгельс, после того, как марксизм становится популярным, говорит о том, что люди неправильно поняли многие идеи и взяли только то, что им было нужно.

В этот момент не просто искажается понимание, но искажается и сама жизнь человека среди людей. Человек становится частью огромной массы, у которой есть свои цели, свои задачи, своё виденье, которое может не сходиться с желаниями того самого человека, но он перестает быть самостоятельным индивидуумом, со своим личным мнением и взглядом на вещи. Как утверждает Э. Фромм, после развала феодализма, человечество делится на два так называемых мира: одни получают выгоду от роста капитализма

и получают богатство с властью, другие получают полную растерянность и два выхода из ситуации: потерять всё и попытаться стать капиталистом или же все-таки получить деньги и статус [4, С. 102-103].

За счёт этого вырабатываются тонкие манипуляции со стороны власти, которая теперь не просто диктует свою позицию народу, а навязывает ему эту позицию как личную. Эти тонкие рычаги давления скрывались в литературе, в пропагандирующих митингах, революциях, плакатах и т.п. В последние десятилетия такие манипуляции мы наблюдаем очень отчётливо в СМИ, когда важную информацию выкручивают таким образом, что она становится неузнаваемой и довольно патриотичной в отношении правящей власти. О таких действиях ещё в 1985-ом году советский режиссёр Ф. Соболев снял фильм «На прицеле ваш мозг», где с точностью раскрывает методы манипуляции сознанием простых граждан путём «правильной» подачи информации. Эти методы активно используются и в 2020-ом году, всё так же навязывая народам те или иные «правильные» позиции. При этом народ не просто принимает эту позицию, а начинает её считать личной, к которой он сам приходит и сам в полной мере осознает. Такое отношения человека к миру и власти во многом идёт с эпохи Возрождения и Реформаций.

Известный немецкий философ и психолог двадцатого века, чья популярность и авторитет пережили его самого и плотно укоренились в XXI веке – Э. Фромм, в своей работе «Бегство от свободы» подчеркивает тот факт, что после появления Кальвинизма и Лютеранства, человек становится индивидом и теперь уже лично предстает перед всем могуществом Бога. Что выдергивает его из коллектива, в котором он постоянно чувствовал себя защищенным и не одиноким, и делает полноценной личностью, ячейкой общества. «Индивидуалистические отношения с Богом являлись психологической подготовкой к индивидуалистическим мирским действиям» [4, С. 111].

Таким образом, автор подводит к тому, что не просто взгляд у общества на человека поменялся, но и само ощущение человека в обществе изменилось. Постепенно индивид встречается лицом к лицу не только с Богом, но и с рыночной системой, с нанимательским трудом, с различными проявлениями свободы, которые ранее запрещала церковь: «... он делается более независимым, самостоятельным и критичным, но в тоже время изолированным, одиноким, испуганным» [4, С. 107, 4].

И именно свобода, как основополагающий критерий как современной жизни человека, так и человека периода Реформаций, становится центром борьбы всех движущих масс и мыслителей на долгие столетия. После падения оков в виде религии и давления со стороны Папы Римского, индивид начал ощущать свои возможности, свой потенциал, и теперь понятие «свобода» больше для него не просто слово, а явление, за которое он готов бороться.

Мы не говорим о том, что свобода как понятие и как явление не существовали до эпохи Возрождения, мы наоборот соглашаемся с высказыванием К. Маркса о том, что именно свобода составляет родовой признак человека, выделяя его на фоне животных и являясь необходимым продуктом исторического развития [5]. Однако, мы предполагаем, что после средневековья свобода из своего обычного и классического представления как о явление, когда человек делает то, что желает и живет как хочет, превращается в утверждения, выдвигаемые Дж. Локком в трактате «Опыт об истинном происхождении, области действия и цели гражданского правления»:

1. Естественная свобода, которая видна в образе Маугли, но невозможна в человеческом обществе, - «человек свободен от какой бы то ни было стоящей выше него власти на земле и не подчиняется воле или законодательной власти другого человека»;

2. «Свобода человека в обществе заключается в том, что он не подчиняется никакой другой законодательной власти, кроме той, которая установлена по согласию в государстве, и не находится в подчинении чьей-либо воли и не ограничен каким-либо законом, за исключением тех, которые будут установлены этим законодательным органом в соответствии с оказанным ему доверием» [6, С. 152-180].

Однако несмотря на то, что свобода становится символом освобождения человека от угнетений в период Средневековья, человек большую угнетенность получает именно после падения оков церкви, когда эта самая свобода окутывает с головой и ему самому приходится выбирать и действовать. Но этот мнимый свободный выбор, как уже позднее замечают исследователи, был лишь надуман и очень переоценён. Как мы уже говорили ранее, правящая буржуазная верхушка путем манипуляций создаёт идеальную картинку для народа, в которой каждый гражданин мог самостоятельно управлять своей собственностью, где власть государства максимально ограничена и т.п. В реальности же человек сам того, не замечая от своей растерянности бежит от свободы в манипуляционные сети капиталистов.

Этот феномен мы можем отследить в исторических событиях, когда лозунг «свободный мир» использовался на Западе реакционными организациями в роли рекламы себя и своего движения. Свободу начинают противопоставлять равенству, используют в случаях напоминания во время кризиса буржуазии и падения её авторитета. Человек не замечает этого, т.к. он теперь винтик огромного механизма, огромной машины, имеющей свой курс развития, который зачастую отличается от мировоззрения большинства людей. За счёт того, что человеку психологически необходимо понимать, что он часть системы, часть чего-то – отобрать у него свободу становится для правящей власти очень просто. Э. Фромм говорит о том, что, если индивид не чувствует свою принадлежность к какой-либо общности, он начинает чувствовать себя ничтожным, брошенным и перестаёт видеть смысл своего существования.

С развитием рыночной экономики, при которой спрос и потребление регулируется обществом, человек начал продавать и себя, свои знания, умения, свои способности. «Неквалифицированный рабочий продает свою физическую силу; бизнесмен, врач, клерк продает свою «личность» [4, С. 121]. Э. Фромм подчеркивает этот феномен как один из факторов избегания свободы в современном мире. Человеку необходимо знать, что он кому-то нужен, чтобы чувствовать себя человеком. И это знание лишает его свободы.

В современных реалиях общество не борется за право голоса, выбор действий, жизнь, за внешние факторы, которые так долго притеснялись со стороны власти и церкви. Теперь притесняется внутренняя свобода человека, о чём он сам порой даже не задумывается. Ведь демократия всех стран строится именно на внешней свободе и человек думая о ней, считает себя свободным, не замечая того, что это уже давно не так.

Современники сравнивают свободу с птицей, считая, что именно птица по своей природе свободна в выборе полета, что никто не может её поймать и управлять её, даже главный символ США – это белоголовый орлан. Однако этот символ, который до сих пор остается у всех в голове, не отображает реальность свободы XXI века.

Современный психолог М. Власов на своём личном сайте определяет свободу следующими словами: «Свобода – это сугубо субъективное переживание человека, которое возникает и живет в его собственной голове. Это личное чувство каждого» [7]. И такая позиция самая распространённая среди большого количества людей. Ведь юридически все люди свободны, не считая тех, кто находится под заключением из-за нарушения законов, то фактически человек не всегда является свободным. При этом, её практически не возможно фактически ощутить и осознать. Ведь жизнь в обществе состоит из различных категорий рамок, которые контролируют отдельные стороны деятельности для того, чтобы это самое общество могло существовать. Всё, что не входит в эти рамки и является свободой для человека, тем самым выбором, который он может осуществлять исходя из своих намерений.

Однако проблема свободы в XXI веке заключается в том, чтобы не делать этот выбор, а сделать его непосредственно исходя из своих личных, настоящих намерений, а не из того, что навязало общество как это самое «личное намерение». Э. Фромм ещё в двадцатом веке подчеркивает тот факт, что человек теряет своё мировоззрение и приобретает тот взгляд на мир, который диктует ему власть: «Он не обрел способность мыслить самостоятельно, что только и придает значение требованию, чтобы никто не мог препятствовать выражению его мыслей.» [4, С. 108]. Как мы говорили ранее, после падения феодализма и появления буржуазии, капитализма, индивид обрёл выбор, некую свободу, но не умея её распоряжаться, избежал её и поддался красивым лозунгам и вместе с тем, тонким манипуляциям, которые и построили современность. Человек обрёл внешнюю свободу, обрёл себе какое-то место в мире, чтобы не чувствовать себя одиноким и ничтожным, но потерял возможность быть самостоятельным и психологически самостоятельным. Ему стало сложно делать выбор, так как появился страх неодобрения кого-то со стороны. И этот страх неодобрения вместе со страхом быть одиноким стал главной причиной побега от настоящей свободы.

Современная свобода заключается не в возможности высказать своё мнение, а в возможности сформировать своё мнение самостоятельно без внешнего влияния и давления. Человеку не нужно бороться теперь за возможность где-то на площади прокричать свои требования или прийти в правительство и оставить там петицию с подписями граждан о несогласии с тем или иным законом. Человеку теперь нужно бороться за то, чтобы иметь своё личное мнение, свой взгляд на мир.

В психологии последних десятилетий появилось такое словосочетание как «массовое сознание», которое буквально обозначает «шаблонное и деперсонализированное сознание рядовых граждан развитого индустриального общества, формирующегося под воздействием средств массовой информации и стереотипов массовой культуры, а также для обозначения одной из форм дотеоретического миропонимания, которая основана на сходном жизненном опыте людей, включенных в однотипные структуры практической деятельности и занимающих одинаковое место в социальной иерархии» [8]. Именно это явление и говорит об отсутствии свободы в массе XXI века.

В ходе исторического развития, которое неизбежно приводит к расширению свободы человека, индивид столкнулся с тем, что не свобода теперь угнетается, а его восприятие свободы, мира и жизни как таковой. Он чувствует себя вольной птицей, белоголовым орланом, который может полететь куда он захочет и когда он этого захочет. Но в реальности человек является обычным серым пятном в баночке с серой краски, которая размывается по холсту кем-то другим, у которого совсем иные планы на реальный мир, реальную действительность.

Чтобы такие слова не были просто словами, можно вспомнить влияние моды, влияние музыки, брендов, знаменитостей и т.д. Когда люди, не имеющие постоянного хорошего достатка, готовы тратить все свои деньги на последний iPhone, только потому, что он у всех на слуху и все хотят его купить. Стоит вспомнить, как массовая культура вытеснила практически полностью элитарную. Не стоит забывать о том, как молодые девушки стали обрезать себе волосы под каре и делать татуировки, потому что это стало «модным» и «красивым». Как девочки двенадцати лет начали красить стрелки длиннее глаза, как мальчики стали курить с тринадцати, как мысль о будущем, о старости стала неприятна молодежи, которая теперь готова умирать раньше, лишь бы не видеть старость. Эти все проявления, все эти тенденции, которые мы наблюдаем за окном, даже не выходя за дверь квартиры, и есть отражением побега человека от свободы, от возможности самому выбирать и быть самостоятельным.

Выводы. Таким образом, постоянный побег от свободы связан не просто со страхом одиночества, но ещё и со страхом быть не таким как все, быть белой вороной. СМИ, мода, культура XXI века не растит индивидов, не растит уникальных людей, которые могли бы перевернуть мир с ног на голову. Современность растит классически одинаковых людей, которые одинаково, шаблонно смогут написать сначала ВПР, потом ОГЭ, потом ЕГЭ, потом так же одинаково и правильно, не выходя из рамок закончить университет, знать минимум два языка – родной и английский, поступить на высокооплачиваемую работу, занять отличную должность, завести семью, детей, иметь квартиру, машину, а потом и место на кладбище. В этом и стала заключаться жизнь индивида. Который теперь выбирает из того, что можно: из предметов, который надо сдавать, из вузов, в которые можно поступить, из корпораций, в которые можно устроиться, из бутиков, в которых можно одеться, из квартир, в которых можно прожить всю жизнь, из гробов, куда положить свои кости. Человек стал свободен лишь в том, в чем ему разрешили думать, что он свободен, чтобы не чувствовать себя ничтожным. А всё остальное стало продуманным и прописанным сюжетом его жизни еще до начала его жизни.

Литература:

1. Платон, Филеб, Государство, Тимей, Критий / Платон - М.: Мысль, 1999 г., 656 с.
2. Большая советская энциклопедия [Текст] / гл. ред. О.Ю. Шмидт. - Москва: Советская энциклопедия, 1926-1947 гг., 260000 с.
3. Апполонов, А.В. О понятиях «Религия» и «Светское» в средневековой европейской традиции // А.В. Апполонов. - Религиоведческие исследования № 5-6, 2011 - Режим доступ // <https://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatiyah-religiya-i-svetskoe-v-srednevekovoy-evropeyskoy-traditsii/viewer> (Дата обращения 05.10.2020).
4. Фромм, Э. Искусство свободы / Э. Фромм. – АСТ: Эксклюзивная классика – 2019, 288 с.
5. Золотарева, Т.Н. Проблемы реализации свободы в философии эпохи Возрождения и Нового Времени // Т.Н. Золотарева. - Вестн. Калмыц. Ун-та. – 2018. – № 2 (38). - Режим доступа // <https://cyberleninka.ru/article/n/problems-realizatsii-svobody-v-filosofii-epohi-vozhrozhdeniya-i-novogo-vremeni/viewer> (Дата обращения 05.10.2020)

6. Локк, Дж. Опыт об истинном происхождении, области действия и цели гражданского правления // Дж. Локк. - Сочинения: В 3 т. – Т. 3. – М.: Мысль, 1988. С. 137-405
7. Власов, М. Свобода // М. Власов. – Режим доступа // <https://psichel.ru/svoboda> (Дата обращения 09.10.2020)
8. Массовое сознание // ВикиЧтение. – Режим доступа // <https://slovar.wikireading.ru/560080> (Дата обращения 10.10.2020)

Психология

УДК 370

кандидат психологических наук, профессор Пономарёва Елена Юрьевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. Настоящая научная работа посвящена исследованию такого сложного и комплексного феномена, как психическое развитие человека. Он рассматривается с точки зрения его соответствия современной психологической науке. Отдельно выделяются теории психического развития, существующие в современной психологической науке. Выявляются специфические характеристики каждой из рассматриваемых теорий, определяются их важнейшие потенциалы и возможности влияния на личностные структуры человека. Помимо этого, в ходе настоящей научной работы был проведен краткий анализ вышеуказанных теорий, а также определен их сущностный состав. В заключительной части работы делается комплексный и целостный вывод относительно высокого значения необходимости научно-психологического рассмотрения современных теорий психического развития.

Ключевые слова: психическое развитие человека, теории психического развития, современная психологическая наука, современная психология, психика человека.

Annotation. This scientific work is devoted to the study of such a complex and complex phenomenon as human mental development. It is viewed from the point of view of its relevance to modern psychological science. The theories of mental development that exist in modern psychological science are distinguished separately. The specific characteristics of each of the theories under consideration are revealed, their most important potentials and the possibilities of influencing the personality structures of a person are determined. In addition, in the course of this scientific work, a brief analysis of the above theories was carried out, and their essential composition was determined. In the final part of the work, a comprehensive and holistic conclusion is made about the high importance of the need for a scientific and psychological consideration of modern theories of mental development.

Keywords: human mental development, theories of mental development, modern psychological science, modern psychology, human psyche.

Введение. Современная психологическая наука находится в постоянном движении и претерпевает различные качественные изменения, за счет чего достигается максимальное её развитие, стремительное и обособованное. Многие научные деятели, обращаясь к вопросу исследования теорий психического развития в рамках современной психологической науки, приходят к выводу о том, что они достаточно исследованы, но недостаточно практически ориентированы, то есть не обладают большим спектром апробированных результатов практических исследований. В связи с этим нам представляется необходимым обратиться к исследователю на данную тему.

Изложение основного материала статьи. В целом под психическим развитием принято понимать процесс определённых необратимых, чётко направленных и закономерных трансформаций, который приводит к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований и деформации психики, поведение человека. Ключевыми предпосылками такого развития человека современными психологами называются наследственность и вырожденность. При этом психическое развитие насчитывает множество различных количественных и качественных характеристик.

Психическое развитие неизменно следует всем этапам жизнедеятельности человека, охватывает все сферы его деятельности, обрамляет его жизнь и делает её насыщенной, наполненной смыслом и стимулирует его к осуществлению какой-либо деятельности. Важно понимать, что психическое развитие всегда базируется на внутреннем стремлении человека к самосовершенствованию и самореализации, а психика подстраивается под эти внутренние мотивационные структуры, развивается на основе получения каких-либо теоретических и практических знаний, выработки практических умений, в результате осуществления человеком аналитической и практической деятельности профессионального порядка.

Кроме того, активное влияние на такое развитие оказывает творческая деятельность человека, связанная с его стремлением преобразовать окружающую действительность, сделать её лучше, сформировать спектр новых явлений, феноменов и возможностей, в соответствии с которыми он может стать творцом в широком понимании этого слова и изобретателем, исследователем [8].

По нашему мнению, данная тема является крайне актуальной на сегодняшний день, поскольку современное общество развивается со необратимой скоростью, с такой, что невозможно проследить все процессы, происходящие в отдельно взятых общественных структурах, у отдельно взятых людей. Важно не просто понимать сущность и природу этого развития, но и осознавать его значение для всего человечества и для каждого отдельно взятого человека в частности, поскольку стремительное развитие может привести к положительным, так и к отрицательным последствиям для обеих этих структур.

Сегодня все области модернизируются, человеческая деятельность приобретает новые направления, реализации, стремления. Люди обращают внимание не на внутренние аспекты собственного развития, а на внешние достижения по типу материальной оснащённости, финансовой благополучности, престижности [5]. Крайне незначительное внимание уделяется внутреннему состоянию современных людей, в связи с чем

остаётся открытым вопрос об их психическом развитии, психической принадлежности к стабильной или нестабильной развивающимся индивидом.

По нашему мнению, определению важнейших аспектов теории психологического развития в современной педагогической науке должно уделяться большое внимание и на нём должна акцентироваться исследовательская деятельность. В связи с этим нам представляется необходимым рассмотрение обширного аппарата, связанного с темой настоящего исследования, а также исследование ключевых теорий психического развития человека, существующих на сегодняшний день в современной психологической науке [1].

Под теориями психического развития человека понимается определённый подход, который рассматривает психическое развитие человека начиная от рождения и заканчивая периода достижения определённой возрастной зрелости как эндогенный процесс, которые обуславливается прежде всего биологическим созреванием тех или иных мозговых структур, элементов и фрагментов, которые соответствуют врождённой наследственной программе, заложенной в каждом человеке при рождении.

Современная психологическая наука насчитывает достаточно обширный перечень существующих теорий психического развития. Мы рассмотрим лишь некоторые из них, поскольку изучить весь объём в рамках достаточно короткого научного исследования нам представляется невозможным [3].

Наиболее распространённой на сегодняшний день является теория, относящаяся к психоаналитическому направлению, соответствующему классическому психоанализу З. Фрейда. В соответствии с этим, исследователем все психические процессы развития подразделяются на три ключевых уровня, находящихся в постоянном взаимодействии:

- сознательное развитие;
- предсознательное развитие;
- бессознательное развитие.

Данная теория получила широкое распространение в отечественной и зарубежной педагогической мысли, заняла особую нишу и повлияла на развитие многих иных теорий психического развития. Именно Фрейд в определённый период описал три ключевые структуры личности: Ид, Эго и Супер-Эго.

Первый элемент – Ид – представляется исследователю первоначальной системой личности, заложенной в ней при рождении, которая включает различные психические элементы, является врождённой и присутствует при рождении, включая инстинкты.

Второй элемент – Эго – является организованной частью первого. Он возникает в том случае, когда необходимо следовать целям, поставленным первым элементом.

Третий элемент – Супер-Эго – считается так называемой моральной силой личности, которая представляет собой некий идеал, на который ориентируется человек в процессе взросления. Ключевой задачей данного элемента является своевременная комплексная оценка правильного или неправильного поведения, или результата какого-либо процесса, которые выносятся исходя из моральных установок, регламентируемых социума.

В соответствии с данной теорией принято выделять особый спектр специфики психического развития:

- ключевым элементом в психическом развитии человека является сексуальный инстинкт, который прогрессирует в различных эрогенных зонах в течение всей жизни человека;
- психическое развитие является обособленным и определённым, детерминированным последовательностью, которая развёртывается в чётко структурированном, алгоритмичном порядке;
- социальный и коммуникативный опыт выражается в форме приобретенных ранее установок, ценностей и принципов.

Именно теория З. Фрейда является одной из наиболее популярных даже вне рамок психологического научного знания. Она нашла широкое распространение и сформировала спектр ключевых проблемных вопросов, ориентированных на изучение и освоения опыта исследования психического развития. Однако он – не единственный автор, разработавших теорию психоэмоционального развития. Помимо него, существует и теория Э. Эриксона, который является идейным и научным последователем предшественника – З. Фрейда [5].

Здесь важно отметить, что этот автор не просто следовал пути предшественника, но и значительно расширил его научный труд и развил концепцию, выдвинутую Фрейдом. Он считает, что ключевым моментом психического развития является процесс социализации, включения человека в социум, его отдельные структуры и общности. Действительно, можно отметить, что социализация – активный и значимый элемент становления личности, поскольку она формирует спектр навыков и умений социально-ориентированного и коммуникативного характера, в связи с чем справедливым было бы отметить особую ориентированность процессов психического развития на осуществление регулярного взаимодействия с иными лицами, окружающими человека [4].

Помимо психоэмоциональных, существуют теории развития психики несколько иного порядка, которые ориентируются на иные аспекты и акцентируют внимание на отдельных элементах жизнедеятельности человека. Так, интерес сегодня вызывает гуманистическая теория развития психики человека К. Роджерса, в соответствии с которой выделяется ряд идей, специфических особенностей, которые необходимо рассмотреть:

- поведение и поведенческие характеристики, присущие конкретному индивиду, необходимо понимать исходя из терминологии его личностного восприятия, понимания, осознания и познания окружающей действительности;
- индивиды обладают способностями к определению собственной судьбы и дальнейшего жизненного пути, несут полную ответственность за нее и за все действия, осуществляемые в процессе жизнедеятельности;
- индивиды по своей сущности добры, им присуще стремление к совершенству, достижению идеалов (как социальных, так и индивидуальных, творческих, учебных и иных).

На основе вышесказанного данным автором были выделены ключевые тенденции психического развития личности:

- она (личность) с самого рождения наделена мыслительной тенденцией к актуализации собственной деятельности и собственного положения;
- опираясь на вышесказанное утверждение, делается вывод о том, что поведенческий механизм личности понимается психологом как целенаправленная попытка удовлетворить базовую, врождённую

потребность в актуализации (и самоактуализации соответственно) в условиях того вида деятельности, в рамках которой он функционирует;

– личность принимает активное участие в процессе анализа и критической оценки собственного опыта или проявления поведенческих механизмов в соответствии с вышеописанной тенденцией к актуализации;

– поведенческие механизмы личности характеризуются прежде всего приближением к позитивно оцениваемым опытными данным и избеганием информации, которая получила, наоборот, негативную оценку.

Как видно из всего вышесказанного гуманистическая теория, рассматриваемая нами в настоящем исследовании, являет собой пример личностной ориентации личности вглубь своего поведенческого механизма. Личность развивается в процессе саморазвития и стремления к актуализации собственной деятельности в условиях быстроменяющегося социокультурного пространства [7].

Примерно такой же позиции придерживается А. Маслоу, широко прославившийся в психологической науке как основатель гуманистической пирамидальной теории, в соответствии с которой важнейшей миссией личности является мотивированный поиск индивидуальных целей, что делает процесс жизнедеятельности осмысленным, наполненным и глубоким. Он утверждал, что все потребности и желания личности являются врожденными и имеют особую структуру организации. В соответствии с этим существуют доминирующие и менее выраженные потребности [1]. В соответствии с этими положениями, он выдвинул теорию иерархичности индивидуальных потребностей, которая и на сегодняшний день вызывает множество дискуссий и споров в научных психологических кругах, поскольку, согласно утверждению самого автора теории, иерархичность приводит к стереотипизации жизни, а личности, понимающиеся по иерархии, обладают наибольшей индивидуальностью, ярко выраженными человеческими качествами и крепким, сформированным психическим здоровьем.

Иерархия потребностей, согласно ключевым положениям А. Маслоу, состоит из следующих концептуально-сущностных элементов:

- базовых физиологических потребностей (по типу употребления пищи, регулярном сне и иных);
- потребностей в безопасности и защите;
- потребности в принадлежности и любви (все люди нуждаются в семье, развитии личной жизни и налаживанию дружеских коммуникаций);
- потребности в самоуважении;
- потребности в самоактуализации, которая, как было сказано ранее, является важнейшей субъективной потребностью человека, высшим мотивом осуществления деятельности, доступного лишь некоторым отдельно взятым личностям.

Особый интерес в рамках настоящего исследования для нас представляет такая теория психического развития человека, как теория морального развития Л. Кольберга. Данный научный деятель подошел к вопросу формирования теории психического развития с несколько отличной от предыдущих стороны, в соответствии с чем выделил несколько ключевых уровней и ступеней нравственного, морального развития человека.

Прежде чем рассмотреть эту структуру, поясним значение этой теории для современной психологии и социума. На сегодняшний день существует определенная пагубная тенденция молодого поколения к недостаточному развитию морально-нравственной структуры. Родители ориентируются на формирование ребенка, соответствующего нормам общества, педагоги – нормам образования и профессионального становления. Так, развитие моральных качеств перекладывается на плечи воспитателей и психологов, вносящих весомый вклад в формирование гражданского общества и морально устойчивого, нравственно ориентированного поколения. Исходя из этого, позиция Кольберга является наиболее актуальной для современной психологической науки, хотя и подвергается регулярной критике со стороны представителей новейшей науки.

Так, существуют три ключевых уровня нравственного развития и соответствующие им ступени:

- страх наказания, которому соответствуют ступени испытания страха перед правом силы и страха быть обманутым;
- стыд, испытываемый человеком в окружении иных людей, которому соответствуют такие ступени, как стыд перед ближним окружением и боязнь общественного осуждения;
- совесть и соответствующие ей ступени: желание соответствовать собственным нравственным идеалам и следовать нравственным принципам, а также желание соответствовать собственной системе нравственных и моральных ценностей.

Выводы. Рассмотрев ключевые теории психического развития, существующие в современной психологической науке, мы можем заключить, что все они ориентированы на исследование одного феномена, но применяют и демонстрируют различные подходы, раскрывают этот процесс с разных сторон, что позволяет современным психологам формировать обширный теоретико-практический базис взаимодействия с таким сложным индивидуальным феноменом, как психика человека.

Литература:

1. Балтес, П. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование подъемов и спадов на протяжении жизни / П. Балтес // Психологический журнал. – №1 – М., 2002.
2. Баттерворт, Д., Харрис, М. Принципы психологии развития / Д. Баттерворт, М. Харрис. – М., 2003.
3. Бурменская, Г.В. Проблемы онто- и филогенеза привязанности к матери в теории Джона Боулби / Г.В. Бурменская. – М., 2003.
4. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова и др. – М., 2002.
5. Зернова, Т.И. Влияние различных форм ранней профессионализации на личностное развитие подростков: автореф. дис. канд. психол. наук / Т.И. Зернова. – Краснодар, 2004.
6. Карабанова, О.А. Возрастная психология. Конспект лекций / О.А. Карабанова. – М., 2005.
7. Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1990.
8. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.

УДК 159.9.07

кандидат педагогических наук, доцент Попов Максим Николаевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

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

доктор биологических наук, профессор Соболев Валерий Иванович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ТИПОМ МЫШЛЕНИЯ, СТИЛЯМИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И УРОВНЕМ АГРЕССИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ОТНОСИТЕЛЬНОЙ «СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ»

Аннотация. На основании анализа результатов психологического тестирования 16-ти студентов гуманитарного ВУЗа сделан вывод, что в группе обследованных около половины из 15 использованных шкал-тестов свидетельствуют о низком уровне агрессивности. Показано, что социально опасные качества субъекта, такие как «физическая агрессия» и «враждебность», были слабо выраженными, что в условиях относительной социальной изоляции при коронавирусной эпидемии можно рассматривать как положительное явление. Установлено, что в обследованной группе студентов-гуманитариев превалировал «рефлексирующий» тип стиля деятельности. Делается вывод, что между «чисто» когнитивным свойством личности (тип мышления) и степенью агрессивности существует тесная связь: чем выше у испытуемого индекс стиля мышления «Рефлексирующий», тем больше у него уровень агрессивности (за исключением показателя «Физическая агрессия»).

Ключевые слова: психодиагностика, стиль мышления, агрессивность, взаимокорреляция, студенты, режим социальной изоляции.

Annotation. It was shown that in a group of students, about half of the 15 tests used indicate a low level of aggressiveness. It was found that there is a close relationship between the cognitive property of a person (type of thinking) and the degree of aggressiveness: the higher the index of thinking style "Reflective", the higher the level of aggressiveness (except for the indicator "Physical aggression").

Keywords: psychodiagnostics, style of thinking, aggressiveness, intercorrelation, students, social isolation mode.

Введение. Важное место в теоретических основах психометрики уделяется изучению вопросов о степени выраженности и характере взаимосвязи как между отдельными составными компонентами диагностических тестов, так и между собственно тестами, в том числе и разной парадигмы [1, 9, 11, 14]. В ряде случаев при необходимости выявления такого рода взаимосвязи используется корреляционная матрица, позволяющая статистически обосновано судить о количественной стороне и характере изучаемых связей [11, 12, 13]. Подобный подход представляется особо ценным с учетом огромного числа зачастую несертифицированных и теоретически слабо обоснованных тестов, используемых в практике психодиагностики при исследовании разных сторон психической сферы человека. В связи с этим первой задачей настоящей работы явилось выявление возможных взаимосвязей между некоторыми тестами, отражающими, с одной стороны, когнитивные свойства личности а, с другой стороны - уровень агрессивности, как устойчивой характеристики субъекта.

Вторая задача настоящего исследования связана с оценкой степени выраженности различных форм агрессивности у молодых людей в условиях измененной социальной среды, в частности, связанной с коронавирусной эпидемией. В литературе приводятся данные о том, что в условиях «коронавирусной самоизоляции», хотя в целом по группе тестированных и не наступают серьезные изменения со стороны уровня агрессивности, однако ряд отдельных тестов свидетельствуют о неблагоприятном эффекте такого рода социальной изоляции. Так, уровень вербальной, личностной (шкала «Бескомпромиссность») и коммуникативной агрессивности (шкала «Неумение переключать агрессию») достигает критерия «высокий уровень». Имеют место и выраженные индивидуальные различия в уровне агрессивности [1, 5, 14]. Таким образом, представляется важным дальнейшее изучение характера влияния социальной изоляции на нервно-эмоциональное состояние субъекта.

Целью работы было выявление возможной взаимосвязи между типом мышления, стилями деятельности, с одной стороны, и уровнем агрессивности, с другой, у студентов гуманитарного ВУЗа в условиях относительной социальной изоляции, связанной с коронавирусной эпидемией.

Изложение основного материала статьи. В исследованиях приняли участие 16 студентов обоего пола (4 ребят и 12 девушек) Института педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО "Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского" в г. Ялте возрастом 20±0,14 лет.

В ходе проведения исследований испытуемые в условиях *on line* выполняли 5 тестов (табл. 1). Первые три теста были предназначены для оценки уровня агрессивности [7], а с помощью других двух определяли тип мышления и виды стиля деятельности [3, 8]. Каждый из тестов был представлен несколькими шкалами при общем числе 16 (табл.1). При выборе перечня тестов пользовались каталогом психологических тестов (<https://psytests.org/test.html#112>), представленных в разделах «Методики исследования психических состояний, агрессивности, тревожности» и «Методики исследования когнитивной сферы, стилей мышления, обучения, деятельности». Теоретическое обоснование и толкование результатов использованных тестов представлено в ряде практических руководств [2, 4, 6, 7].

Статистический анализ полученных данных проводился с помощью пакетов анализа Windows Excel (2010) и SPSS (Statistics 17.0). Вычислялись результаты итоговой статистики (средние арифметические величины и их стандартные ошибки), а также коэффициенты корреляции между отдельными показателями (по принципу каждый с каждым - корреляционная матрица) и их статистическая значимость. В последнем случае дополнительно использовали z-преобразование Фишера, что повысило репрезентативность

корреляционного анализа. В последующем при интерпретации результатов учитывали лишь те связи, которые после z-преобразования Фишера имели значение коэффициента корреляции более 0,5 при уровне значимости $p < 0,05$.

На первом этапе описания экспериментальных данных был проведен анализ результатов оценки уровня проявления исследуемых качеств субъектов исследования. Использовалась система баллов, предложенная авторами тестов. Обращают на себя внимание следующие основные моменты.

Во-первых, выявлено, что в группе тестов (степень агрессивности) в 3-х шкалах из 7 отмечен высокий (шкала «Гнев») и средний уровень агрессивности с тенденцией к высокому (табл. 1). В остальных случаях степень агрессивности оценивалась как средняя или средняя с тенденцией к низкой, а также низкая. Половые различия не выявлены. Таким образом, в группе обследованных студентов около половины использованных шкал-тестов свидетельствуют о низком уровне агрессивности. Необходимо подчеркнуть, что социально опасные качества субъекта, такие как «физическая агрессия» и «враждебность», были, судя по результатам тестирования, слабо выраженными, что в условиях относительной социальной изоляции можно рассматривать как положительное явление. С другой стороны, специфика контингента обследованных (студенты гуманитарии), по-видимому, во многом объясняет низкий уровень агрессивности, зафиксированный в шкале «физическая агрессия».

Во-вторых, в тестах, предназначенных для исследования когнитивной сферы, стилей мышления, обучения, деятельности, высокое значение показателей в целостной группе студентов отмечено в шкалах «Тип мышления - Знаковое мышление» и «Стиль деятельности - Рефлексирующий».

Таблица 1

Перечень использованных тестов, показателей и шкал

Название теста		Среднее значение для группы (баллы)	Интерпретация для всей группы	
Тесты для оценки уровня агрессивности	Опросник склонности к агрессии Басса-Перри	Физическая агрессия	11,6±1,2	Низкий уровень
		Гнев	22,3±2,1	Высокой уровень
		Враждебность	16,4±1,4	Средний уровень
	Шкала диагностики враждебности Кука-Медлей	Шкала цинизма	58,9±1,6	Средний уровень с тенденцией к высокому
		Шкала агрессивности	32,9±2,6	Средний уровень с тенденцией к высокому
		Шкала враждебности	18,0±1,4	Средний уровень с тенденцией к низкому
	Тест уровня легитимизированной агрессии (ЛА-44)	Интегральная шкала	69,7±4,9	Средний уровень
Тесты для исследования когнитивной сферы, стилей мышления, обучения, деятельности	Определение типа мышления	Предметное мышление	8,8±0,9	Средний уровень с тенденцией к высокому
		Символическое мышление	6,1±1,0	Средний уровень с тенденцией к низкому
		Знаковое мышление	10,8±0,6	Высокий уровень
		Образное мышление	9,9±0,9	Средний уровень с тенденцией к высокому
		Креативность	9,3±0,9	Средний уровень с тенденцией к высокому

	Опросник стиля деятельности (LSQ)	Деятель	6,1±0,3	Средний уровень
		Теоретик	7,0±0,4	Средний уровень
		Рефлексирующий	9,9±0,5	Высокий уровень
		Прагматик	6,7±0,4	Средний уровень

Примечание: жирным шрифтом выделены показатели с высоким уровнем индекса или тенденцией к нему

Еще в трех случаях балльная оценка соответствовала значению «Средний уровень с тенденцией к высокому» (табл. 1). Как видно, в обследованной группе студентов-гуманитариев превалировал «рефлексирующий» тип стиля деятельности. В-третьих, как уже указывалось, основной задачей настоящей работы явилось выявление взаимосвязей между типом мышления, стилями деятельности, с одной стороны, и уровнем агрессивности, с другой. Результаты тестирования показали, что между стилем деятельности «Рефлексирующий» и уровнем агрессивности имеется выраженная положительная связь с коэффициентами Пирсона более 0,52 (табл. 2). Наиболее выраженная положительная связь выявлена в отношении показателя «Шкала агрессивности» теста Кука-Медлей ($r = 0,72$, $p < 0,05$). Эти результаты подтверждает и непараметрический ранговый коэффициент корреляции Спирмена ($r = 0,86$, $p = 0,011$). Характерно, что статистически значимая связь между показателем «Рефлексирующий» и показателями уровня агрессивности проявляется во всех случаях, кроме показателя «Физическая агрессия». Последнее обстоятельство, как мы полагаем, объясняется гуманитарной ориентацией личности испытуемых.

Обращает на себя внимание и такой факт, что другие 8 показатели из группы «Тесты для исследования когнитивной сферы, стилей мышления, обучения, деятельности» с уровнем агрессивности, судя по коэффициентам корреляции, практически не были связаны.

Таким образом, между «чисто» когнитивным свойством личности (тип мышления) и уровнем агрессивности существует тесная связь: чем более у испытуемого выражен индекс стиля мышления «Рефлексирующий», тем выше у него уровень агрессивности (за исключением показателя «Физическая агрессия»).

Интерпретация такого результата, с нашей точки зрения, может быть следующей. Как известно, индивид, придерживающийся стиля обучения «Рефлексирующий», характеризуется как осторожный, методологичный интроверт, работающий по принципу «ожидай и смотри» [3].

Таблица 2

Корреляционная матрица (коэффициенты корреляции)

Название теста (шкалы)	Опросник склонности к агрессии Басса-Перри			Шкалы враждебности диагностики Кука-Медлей			Тест уровня легитимизированной агрессии (ЛА-44)
	Физическая агрессия	Гнев	Враждебность	Шкала цинизма	Шкала агрессивности	Шкала враждебности	Интегральная шкала
Предметное мышление	0,39	0,41	0,43	0,23	0,56	0,42	0,53
Символическое мышление	0,23	-0,36	-0,37	0,07	0,39	0,39	0,33
Знаковое мышление	-0,06	-0,02	0,36	0,22	0,57	0,14	0,39

Образное мышление	0,29	-0,01	-0,17	0,06	<u>0,65</u>	0,20	0,21
Тип мышления: Креативность	0,29	0,16	0,17	0,05	<u>0,54</u>	0,20	0,24
Тип мышления: Деятель	0,38	-0,17	0,05	0,02	0,24	0,18	0,34
Тип мышления: Теоретик	0,09	-0,13	0,08	<u>0,55</u>	0,30	0,24	0,28
Тип мышления: Рефлексирующий	0,17	<u>0,54</u>	<u>0,58</u>	<u>0,52</u>	<u>0,77</u>	<u>0,62</u>	<u>0,59</u>
Тип мышления: Прагматик	-0,20	<u>-0,56</u>	-0,30	0,30	0,01	0,09	0,05

Примечание: статистически значимые ($p < 0,05$) коэффициенты корреляции после z-пре-образования Фишера выделены жирным курсивом с подчеркиваем

В нашем случае, относительная социальная изоляция, обусловленная коронавирусной эпидемией, снижает эффективность рефлексирующего вследствие «давления обстоятельств, вынуждающее ограничиться поверхностным анализом и результатом работы» [3]. Можно полагать, что последнее обстоятельство сопровождается ростом нервно-психического напряжения, одним из проявлений которого и является активация психологической защиты через «включение» механизмов агрессии.

Выводы. На основании анализа результатов психологического тестирования 16-ти студентов гуманитарного ВУЗа сделан вывод, что в группе обследованных около половины из 15 использованных шкал-тестов свидетельствуют о низком уровне агрессивности. Показано, что социально опасные качества субъекта, такие как «физическая агрессия» и «враждебность», были слабо выраженными, что в условиях относительной социальной изоляции при коронавирусной эпидемии можно рассматривать как положительное явление. Установлено, что в обследованной группе студентов-гуманитариев превалировал «рефлексирующий» тип стиля деятельности. Делается вывод, что между «чисто» когнитивным свойством личности (тип мышления) и степенью агрессивности существует тесная связь: чем выше у испытуемого индексы стиля мышления «Рефлексирующий», тем больше у него уровень агрессивности (за исключением показателя «Физическая агрессия»).

Литература:

1. Бэрн Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
2. Истратова О.Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова. – РнД.: Феникс, 2006. – 375 с.
3. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента. Психологические факторы успешности. Монография / А.Д. Ишков. – М.: АСВ, 2004. – 224 с.
4. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов / А.А. Карелин. – М.: Эксмо, 2007. 411 с.
5. Лыноградская О.И. Исследование агрессивности студентов технического ВУЗа / О.И. Лыноградская, Ю.А. Трифонова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2016. – Том. 10, № 3–2. – С. 14-18.
6. Методики диагностики и измерения психических состояний личности / Автор и составитель А.О. Прохоров. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 176 с.
7. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / сост. О.В. Барканова [серия: Библиотека актуальной психологии]. – Вып. 2. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с.
8. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2007. – 448 с.
9. Соболев В.И. Характеристика корреляционных связей между различными показателями нервно-психического статуса у студентов в период «коронавирусной самоизоляции» / В.И. Соболев, М.Н. Попов, В.В. Труш // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – Вып. 67. – Ч. 2. – С. 315-318.
10. Соболев В.И. Психофизиологическая оценка активности центральной нервной системы студентов в начальный период обучения в ВУЗе / В.И. Соболев, М.Н. Попов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58–1. – С. 222-228.

11. Соболев В.И. Оценка взаимосвязи между психофизиологическими и индивидуальными показателями теста Т.А. Немчина у студентов-первокурсников / В.И. Соболев, М.Н. Попов, В.В. Труш // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65–1. – С. 344-348.
12. Соболев В.И. Взаимосвязь между дидактической эффективностью тематической информационной лекции и психофизиологическими особенностями студентов / В.И. Соболев, М.Н. Попов, В.В. Труш // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-2. – С. 310-314.
13. Соболев В.И. Повышение дидактической эффективности проблемной лекции путем усиления мотивации студентов-первокурсников к обучению и ее связь с уровнем логического мышления / В.И. Соболев, В.В. Труш // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66 (1). – С. 201-205.
14. Фер Р. Майкл Психометрика: Введение / Р. Майкл Фер, Верн Р. Бакарак; пер. с англ. А.С. Науменко, А.Ю. Попова; под ред. Н.А. Батурина, Е.В. Эйдмана. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2010. – 445 с.
15. Чернявская, А.Г. Андрагогика: практическое пособие для вузов / А.Г. Чернявская. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 174 с.

Психология

УДК 159.923

кандидат психологических наук, доцент Савеньшева Светлана Станиславовна
 Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
 «Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург)

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ И РОДИТЕЛЬСКИЙ СТРЕСС МАТЕРЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена изучению особенности и взаимосвязь родительского стресса и удовлетворенности жизнью у матерей детей раннего и дошкольного возраста. Методы: «Индекс родительского стресса-4» (PSI-4) Р. Абидина, методика «Удовлетворенность жизнью» Э. Динера, методика «Удовлетворенность браком» Ю.Е. Алешиной, социально-биографическая анкета. В исследовании приняло участие 147 матерей детей раннего и дошкольного возраста. Была выявлена тесная взаимосвязь удовлетворенности жизнью, удовлетворенности материальным положением и профессиональной деятельностью матерей детей раннего и дошкольного возраста с родительским стрессом в сфере родителей; удовлетворенность браком связана с родительским стрессом и в сфере родителей и сфере детей. Предиктором общего уровня родительского стресса является удовлетворенность жизнью. Сравнительный анализ женщин с низким, средним и высоким уровнем удовлетворенности жизнью показал, что женщины с низким уровнем характеризуются более высоким уровнем общего показателя родительского стресса, в первую очередь за счет более высокого уровня в сфере родителей, и таких его характеристик как депрессия и изоляция.

Ключевые слова: родительский стресс, удовлетворенность жизнью, удовлетворенность браком, удовлетворенность профессиональной деятельностью, удовлетворенность материальным положением, родительский стресс в сфере родителей, родительский стресс в сфере детей, матери детей раннего и дошкольного возраста.

Annotation. The article is devoted to the study of the peculiarities and relation of parenting stress and life satisfaction in mothers of young and preschool children. Methods: "Parenting Stress Index-4" (PSI-4) by R. Abidin, questionnaire "Life satisfaction" by E. Diener, questionnaire "Marriage satisfaction" by Yu. Alyoshina, socio-biographical questionnaire. The study involved 147 mothers of young and preschool children. A close relationship was revealed between life satisfaction, satisfaction with the material situation and professional activity of mothers of young and preschool children with parenting stress in the sphere of parents; marital satisfaction is associated with parenting stress both in the parent domain and the child domain. Life satisfaction is a predictor of overall parenting stress. A comparative analysis of women with low, medium and high levels of life satisfaction showed that women with a low level are characterized by a higher level of general parenting stress, primarily due to a higher level in the parent domain, and such characteristics as depression and isolation.

Keywords: parenting stress, life satisfaction, marriage satisfaction, professional activity satisfaction, satisfaction with financial situation, parenting stress in a parent domain, parenting stress in a child domain, mothers of young and preschool children.

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 19-013-00594

Введение. Родительский стресс (далее РС) активно изучается зарубежными исследователями уже несколько десятилетий, однако у нас в стране данная проблема стала изучаться только последние годы [3, 4, 5].

Р. Абинин определяет РС как «отсутствие баланса между восприятием требований родительства и восприятием существующих у взрослого ресурсов для решения задач родительства» [цит. по 5, с. 13]. В нашем исследовании мы будем рассматривать РС как «дисбаланс между восприятием требований родительства и восприятием наличных ресурсов у родителей, что в свою очередь может быть связано как с особенностями детей, так и с особенностями самих родителей» [5, с. 13].

Исследования показывают, что РС влияет на эмоциональное состояние и психологическое благополучие родителей [13], особенности детско-родительских отношений [7, 8, 10, 16], на психическое развитие и поведение детей. [8, 9, 15-17].

Удовлетворенность жизнью в целом, также как удовлетворенность в отдельных значимых сферах может являться как предиктором низкого уровня РС, а также может быть и маркером и следствием РС. Так, например, исследования удовлетворенности браком демонстрируют ее тесную связь с РС [11, 12 14].

Понимание факторов влияющих на РС открывает широкие возможности его профилактики. В связи с этим мы решили обратиться к изучению взаимосвязи удовлетворенности в различных сферах и РС матерей.

Изложение основного материала статьи.

Организация исследования. Цель: изучить особенности и взаимосвязь РС и удовлетворенности жизнью у матерей детей раннего и дошкольного возраста. Гипотеза: удовлетворенность в различных сферах (отношений с партнером, в профессиональной сфере, материальным положением) и жизнью в целом и РС у матерей детей раннего и дошкольного возраста взаимовлияют друг на друга: удовлетворенность жизнью является важным ресурсом совладания с родительским стрессом, но и родительский стресс может приводить к снижению уровня удовлетворенности жизнью. Выборка: в исследовании приняло участие 147 матерей детей раннего и дошкольного возраста проживающих в Санкт-Петербурге. Средний возраст матерей 33,4 года (20-47 лет), средний возраст детей 3,3 года (0,5 – 7 лет). Семейной положение – 89,9% женщин состоят в браке, 10,1% - не состоят в браке или разведены. Профессиональная занятость – 61,2% женщин полная или частичная занятость, 38,8% – не работают. Методики: «Индекс родительского стресса-4» (PSI-4) Р. Абидина [6], методика «Удовлетворенность жизнью» Динера [2], методика «Удовлетворенность браком» Ю.Е. Алешинной [1], социально-биографическая анкета (в т.ч. такие параметры удовлетворенности жизнью как удовлетворенность материальным положением, удовлетворенность профессиональной деятельностью). Результаты. Исследование особенностей РС матерей детей раннего и дошкольного возраста показало, что интегральные показатели РС в сфере детей и в сфере родителей, а также общий показатель РС значительно превышают средние значения полученные в зарубежных исследованиях. Показатель жизненного стресса находится в области средних значений. Анализ показателя удовлетворенности материальным положением матерей детей раннего и дошкольного возраста показал его среднее значение ($M=65,06$, $Max=100$), а удовлетворенности профессиональной деятельностью – значение выше среднего ($M=74,05$, $Max=100$). Изучение удовлетворенности браком матерей данной выборки продемонстрировало его средний уровень ($M=33,5$, $M(норма)=29$). Исследование удовлетворенности жизнью матерей показало, что в целом для них характерен уровень чуть выше среднего ($M=24,97$, $Mmax=35$). Более низкий уровень отмечается у показателей «Жизнь соответствует идеалу» ($M=4,28$) и «Изменения» ($M=4,46$), более высокий – у показателя «Обстоятельства жизни» ($M=5,63$).

Рассмотрим взаимосвязи показателей РС и удовлетворенности жизнью, и удовлетворенностью в различных сферах.

Наиболее тесные связи РС были обнаружены с удовлетворенностью браком. Данный параметр отрицательно коррелирует со всеми интегральными показателями ($p<0,001$), всеми характеристиками РС в сфере родителей ($p<0,01$), и со всеми характеристиками в сфере детей ($p<0,01$), за исключением параметров «неадаптивность ребенка» и «дети не поддерживающие родителей». Тесные связи с РС также обнаруживаются у удовлетворенности материальным положением, но только с характеристиками сферы родителей ($p<0,01$), общим показателем РС ($p<0,001$) и жизненными стрессами ($p<0,01$). Удовлетворенность профессиональной деятельностью также связана только со сферой родителей и ее характеристиками ($p<0,01$) и общим показателем РС ($p<0,05$), за исключением параметров «ограничение роли», «отношения с партнером» и «здоровье».

Общий показатель удовлетворенности жизнью отрицательно связан со всеми показателями РС в сфере родителей ($p<0,01$) и общим показателем РС ($p<0,001$), но не обнаруживает связей с РС в сфере детей. Среди отдельных показателей удовлетворенности жизнью с РС наиболее тесно связаны «жизнь соответствует идеалу» и «удовлетворенность жизнью», практически не демонстрирует связей показатель «Есть, все что нужно».

Таким образом, можно отметить, что все показатели удовлетворенности связаны с РС, и в наибольшей степени со стрессом в сфере родителей, и со стрессом в сфере детей выявлены связи только у удовлетворенности браком. Последнее может быть связано с тем, что включенность партнера в воспитание ребенка, и соответственно, меньшая напряженность в этой сфере влияет на удовлетворенность браком. Если бы мы предполагали, что РС влияет на удовлетворенность в различных сферах, то тогда связи удовлетворенности должны были бы обнаружиться с обоими сферами, чего мы не выявили. В связи с этим, можно допустить, что скорее удовлетворенность жизнью и ее отдельными сферами является предиктором РС. Регрессионный анализ показал, что на общей выборке предиктором РС являются удовлетворенность жизнью ($\beta= - 0,282$, $p<0,01$) и удовлетворенность браком ($\beta= - 0,192$, $p<0,05$), а на выборке работающих женщин (с включением показателя удовлетворенность профессиональной деятельностью) – удовлетворенность браком ($\beta= - 0,346$, $p<0,05$). Т.о., удовлетворенность материальным положением и профессиональной деятельностью имеют меньшее значение для уровня РС матерей.

Далее мы решили проанализировать различия в интегральных показателях РС, а также его отдельных характеристик в зависимости от уровня удовлетворенности жизнью, как ведущего предиктора РС. Мы разделили выборку на 3 группы – с высоким ($n=60$), средним ($n=57$) и низким ($n=31$) уровнем удовлетворенности жизнью. Однофакторный дисперсионный анализ выявил значимые различия между выделенными группами по всем параметрам удовлетворенности жизни ($p<0,001$), уровню удовлетворенности материальным положением ($p<0,001$), удовлетворенности браком ($p<0,001$), и на уровне статистической тенденции – удовлетворенности профессиональной деятельностью ($p=0,074$).

Сравнительный анализ показателей РС выделенных групп показал следующее (см. табл. 1).

Особенности РС в группах матерей с низким, средним и высоким уровнем удовлетворенности жизнью

Показатели	Группы	Среднее	Ст. откл.	F	Знч.
Гиперактивность	1,0	24,567	6,6834	1,271	,284
	2,0	22,754	4,4170		
	3,0	23,167	4,8017		
Дети не поддерживающие родителя	1,0	10,800	4,2296	,980	,378
	2,0	9,789	3,4524		
	3,0	9,750	3,3980		
Сниженное настроение	1,0	14,933	5,1390	3,300	,040
	2,0	12,526	3,8318		
	3,0	13,300	3,9026		
Непринятие	1,0	12,100	6,8044	,483	,618
	2,0	11,193	3,3987		
	3,0	11,933	4,8463		
Неадаптивность	1,0	27,300	6,3688	2,468	,088
	2,0	25,070	4,9672		
	3,0	27,183	6,0576		
Требовательность	1,0	21,867	5,6185	1,505	,226
	2,0	19,965	4,1316		
	3,0	20,083	5,8521		
Интегральный показатель сферы детей	1,0	111,567	26,0817	2,405	,094
	2,0	101,298	17,0765		
	3,0	105,417	21,1350		
Некомпетентность	1,0	33,533	7,7670	3,158	,045
	2,0	30,175	6,5523		
	3,0	29,950	6,4425		
Низкий уровень привязанности	1,0	16,933	5,7291	5,264	,006
	2,0	14,789	3,7404		
	3,0	13,783	4,0759		
Ограничение роли	1,0	21,000	7,0466	3,776	,025
	2,0	19,193	4,8308		
	3,0	17,433	6,2717		
Депрессия	1,0	27,733	7,5106	8,750	,000
	2,0	22,877	5,7167		
	3,0	21,050	8,1624		
Отношения с партнером	1,0	21,033	6,8152	4,976	,008
	2,0	17,614	6,9482		
	3,0	16,200	6,8018		
Изоляция	1,0	16,833	4,1695	10,417	,000
	2,0	15,614	3,6682		
	3,0	13,250	3,7895		
Проблемы со здоровьем	1,0	14,067	5,0646	3,000	,053
	2,0	12,404	3,5600		
	3,0	11,733	4,4526		

Интегральный показатель сферы родителей	1,0	151,13	34,814	9,438	,000
	2,0	132,67	22,581		
	3,0	123,40	30,156		
Жизненные стрессы	1,0	8,000	7,8433	3,018	,052
	2,0	4,912	5,5236		
	3,0	5,183	5,0606		
Общий показатель родительского стресса	1,0	262,700	56,1065	6,074	,003
	2,0	233,228	35,1593		
	3,0	228,817	47,1642		

Наиболее высокий уровень РС по всем показателями характерен для группы с наименьшим уровнем удовлетворенности жизнью. Группы со средним и высоким показателем удовлетворенности жизнью отличаются слабо. При этом в сфере детей значимые различия были обнаружены только по показателю «сниженное настроение ребенка» ($p < 0,05$). В сфере родителей по всем показателям выявлены значимые различия, но наиболее высокие – по параметрам «Изоляция» ($p < 0,001$) и «Депрессия» ($p < 0,001$), т.е. матери, переживающие высокий уровень неудовлетворенности жизнь характеризуются резко сниженным фоном настроения и чувствуют себя отгороженными от окружающего мира.

Выводы:

1. Проведенное исследование показало, что для матерей детей раннего и дошкольного возраста характерен уровень РС выше средних значений при сопоставлении с данными зарубежных исследований.

2. Для женщин данной выборки характерен средний уровень удовлетворенности браком и материальным положением, уровень удовлетворенности жизнью – чуть выше среднего, удовлетворенности профессиональной деятельностью у работающих женщин – выше среднего.

3. Анализ взаимосвязи удовлетворенности в различных сферах и особенностей РС показал, что все показатели удовлетворенности тесно связаны только с характеристиками стресса в сфере родителей, за исключением удовлетворенности браком – она обнаруживает связи и характеристиками стресса в сфере детей. Предиктором РС является удовлетворенность жизнью.

4. Сравнительный анализ женщин с низким, средним и высоким уровнем удовлетворенности жизнью показал, что женщины с низким уровнем характеризуются более высоким уровнем общего РС, в первую очередь за счет более высокого уровня в сфере родителей, и таких его характеристик как депрессия и изоляция. Женщины со средним и высоким уровнем удовлетворенности жизнью слабо различаются по показателям РС.

Проведенное исследование позволило подтвердить гипотезу с уточнением: удовлетворенность в различных сферах у матерей тесно связана с РС только в сфере родителей. Результаты исследования могут быть использованы в психологическом консультировании матерей детей раннего и дошкольного возраста, а также при разработке программ профилактики родительского стресса и родительского выгорания.

Литература:

1. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи. М., 2007. 432 с.
2. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всерос. социол. конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008.
3. Петрановская Л.В., Чеботарева Е.Ю. Родительский стресс российских матерей и его связь со стилем привязанности // Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития (чтения памяти Л.Ф. Обухова) «Возможности и риски цифровой среды». Т. 2. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. С. 306-310.
4. Савеньшева С.С., Аникина В.О., Мельдо Э.В. Факторы родительского стресса матерей детей раннего и дошкольного возраста: анализ зарубежных исследований // Современная зарубежная психология. 2019. Т.8. №4. С. 38-48.
5. Савеньшева С.С., Марачевская М.В., Мигунова К.Ю. Родительский стресс и копинг-стратегии у работающих и неработающих матерей детей раннего возраста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. № 4. С. 113-117.
6. Abidin R.R. Parenting stress Index – Fourth Edition (PSI-4). Luts, Fl: Psychological Assessment Resources. 2012. 166 p.
7. Abidin R.R. The determinants of parenting behavior // Journal of Clinical Child Psychology. 1992. Vol. 21. № 4. P. 407-412. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2104_12
8. Anthony L., Anthony B., Glanville D., Naiman D., Waanders C., Shaffer S. The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom // Infant and Child Development. 2005. Vol. 14(2) P. 133-154. <https://doi.org/10.1002/icd.385>
9. Barboza G.E. Cognitive Readiness to Parent, Stability and Change in Postpartum Parenting Stress and Early Childhood Aggression: A Second Order Growth Curve Mediation Model // Children and Youth Services Review. 2020. V.113. DOI: 10.1016/j.chilyouth.2020.104958
10. Besemer K., Dennison S. Family Imprisonment, Maternal Parenting Stress and Its Impact on Mother-Child Relationship Satisfaction // Journal of Child and Family Studies. 2018. Vol. 27 (12). P. 3897-3908. DOI: 10.1007/s10826-018-1237-7
11. Britner P.A., Morog M.C., Pianta R.C., Marvin R.S. Stress and coping: a comparison of self-report measures of functioning in families of young children with cerebral palsy or no medical diagnosis // Journal of Child and Family Studies. 2003. Vol. 12 (3). P. 335-348. <https://doi.org/10.1023/A:1023943928358>
12. Deater-Deckard K., Scarr, S. Parenting stress among dual-earner mothers and fathers: Are there gender differences? // Journal of Family Psychology. 1996. Vol. 10. P. 45-59. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.1.45>.

13. Dunning M., Giallo R. Fatigue, parenting stress, self-efficacy and satisfaction in mothers of infants and young children // Journal of Reproductive and Infant Psychology. 2012. Vol. 30 (2). P. 145-159. DOI: 10.1080/02646838.2012.693910
14. Gabler S., Kungl M., Bovenschen I., Lang K., Zimmermann J., Nowacki K., Klieber-Neumann J., Spangler G. Predictors of foster parents' stress and associations to sensitivity in the first year after placement // Child Abuse and Neglect. 2018. Vol. 79. P. 325-338. DOI: 10.1016/j.chiabu.2018.02.009
15. Hattangadi N., Cost K.T., Birken C.S. et al. Parenting stress during infancy is a risk factor for mental health problems in 3-year-old children // BMC Public Health. 2020. Vol. 20. P. 1726. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09861-5>
16. Mak M., Yin L., Li M., Cheung R., Oon P. The Relation between Parenting Stress and Child Behavior Problems: Negative Parenting Styles as Mediator // Journal of Child and Family Studies. 2020. Vol. 29 (4). DOI: 10.1007/s10826-020-01785-3.
17. Mathis E.T.B., Bierman K.L. Dimensions of parenting associated with child prekindergarten emotion regulation and attention control in low-income families // Social Development. 2015. Vol. 24 (3). P. 601-620. <https://doi.org/10.1111/sode.12112>

Психология

УДК 378.2

**кандидат психологических наук, старший научный сотрудник
отдела разработки методологии социальной, психологической,
воспитательной и педагогической работы с осужденными центра
исследования проблем исполнения уголовных наказаний и
психологического обеспечения профессиональной деятельности
сотрудников уголовно-исполнительной системы Фёдоров Александр Фёдорович**

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Москва),

доцент кафедры социальной педагогики и психологии
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский
институт Федеральной службы исполнения наказаний»

Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых (г. Владимир)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ОСУЖДЕННОГО

Аннотация. На сегодняшний день одной из актуальных проблем современной пенитенциарной системы является проблема оценки профессионализма сотрудников и уровня их профессиональной компетенции. В статье представлены особенности процесса профессионального общения. Профессиональное общение требует мастерства и коммуникативной компетентности в установлении целесообразных взаимоотношений. Искусство общения может обеспечить сотрудникам продуктивное решение задач в служебной деятельности. Напряженность в общении предполагает поиск новых средств для взаимодействия с осужденными. Такие средства можно найти в пенитенциарной акмеологии. Статья раскрывает научное направление - пенитенциарная акмеология, которая сделала предметом изучения факторов саморазвития как предпосылку самодвижения к успешной деятельности сотрудника пенитенциарной системы. Пенитенциарная акмеология имеет не только общенаучные принципы, конституирующие ее категориально-методологически, но и конкретные особенности, которые характеризуют ее как специфическую отрасль предметно-методического знания. Были созданы и экспериментально проверены программы психологического и акмеологического тренингов развития коммуникативной компетентности сотрудников пенитенциарной системы. По мнению автора, критерием качества тренинга явилось желание сотрудников уголовно-исполнительной системы стать успешными в своей деятельности. Продуктивность служебной деятельности сотрудника пенитенциарной системы зависит от формирования профессиональной компетентности. Формирование профессиональной компетентности у сотрудников рассматривается как одно из приоритетных направлений деятельности.

Ключевые слова. Продуктивность, деятельность, коммуникативная компетентность, тренинг, сотрудник, закономерность, пенитенциарная система, общение, самодвижение, развитие, осужденный.

Annotation. Today, one of the urgent problems of the modern penitentiary system is the problem of assessing the professionalism of employees and the level of their professional competence. The article presents the features of the process of professional communication. Professional communication requires skill and communicative competence in establishing meaningful relationships. The art of communication can provide employees with productive solutions to problems in the workforce. The tension in communication involves the search for new means of interacting with convicts. Such funds can be found in penitentiary acmeology. The article reveals the scientific direction - penitentiary acmeology, which has made the subject of the study of factors of self-development as a prerequisite for self-movement towards the successful activity of an employee of the penitentiary system. Penitentiary acmeology has not only general scientific principles that constitute it categorically and methodologically, but also specific features that characterize it as a specific branch of subject-methodological knowledge. Programs of psychological and acmeological trainings for the development of communicative competence of employees of the penitentiary system were created and experimentally tested. According to the author, the criterion for the quality of the training was the desire of the employees of the penal system to become successful in their activities. The productivity of the official activities of an employee of the penitentiary system depends on the formation of professional competence. The formation of professional competence among employees is considered as one of the priority areas of activity.

Keywords. Productivity, activity, communicative competence, training, employee, regularity, penitentiary system, communication, self-movement, development, convict.

Введение. Назрел вопрос создания нового направления - пенитенциарной акмеологии как новой сферы практической деятельности. Пенитенциарная акмеология является средством анализа и развития профессионализма сотрудника пенитенциарной системы. «Пенитенциарная акмеология, как любое другое

научное направление знания, имеет не только общенаучные принципы, конституирующие ее категориально-методологически, но и конкретные особенности, которые характеризуют ее как специфическую отрасль предметно-методического знания. Поскольку она формирует научное направление, определение ее предметно-методической специфики и категориально-методологических рамок представляет особую проектировочную задачу, от решения которой в известной мере зависят пути дальнейшего развития конкретных акмеологических исследований» [2].

Пенитенциарная акмеология сделала предметом изучения факторы саморазвития как предпосылку самодвижения к успешной деятельности сотрудника пенитенциарной системы.

«Предметом изучения пенитенциарной акмеологии являются закономерности организации акме-профессионального развития сотрудников уголовно-исполнительной системы, а также закономерности самореализации творческих потенциалов взрослых людей на пути к высшим уровням продуктивности или вершинам мастерства своей деятельности» [2]. Основополагающим в пенитенциарной акмеологии является сравнительный принцип исследования. Пенитенциарная акмеология сделала предметом измерений мастерство сотрудника пенитенциарной системы и его профессионализм. «Сущность пенитенциарной акмеологии состоит в организации и определении путей достижения профессионализма сотрудников, несущего выраженную гуманистическую направленность на развитие личности осужденного» [2].

На сегодняшний день одной из актуальных проблем современной пенитенциарной системы является проблема оценки профессионализма сотрудников и уровня их профессиональной компетенции. С другой стороны сотрудник уголовно-исполнительной системы не может обойтись без анализа продуктивности и оценки профессионализма своей служебной деятельности. Анализ может дать перспективу профессионального роста сотрудников. Реформирование пенитенциарной системы необходимо для развития сотрудников. Развитие информационных технологий приводит к расширению коммуникативных каналов, а обострение процессов глобализации всех сфер современного общества поставило перед пенитенциарной акмеологией новую задачу по подготовке сотрудников-профессионалов, которые занимаются исправлением поведения осужденных и готовят их к реалиям жизни глобального века. Развивая и исправляя поведение осужденных, сотрудник должен проводить воспитательную работу и организовать эту работу в разных направлениях. В каждом направлении можно решить много проблем, которые требуют наличие опыта и знаний, необходимых успешного для решения задач. «Вопросы о возможности разных жизненных ситуаций оказывать различное влияние на человека весьма разнообразны. Субъективным результатом встречи с объективно трудной ситуацией могут стать отклонения в функционировании личности разной степени сложности» [4]. Необходимо преобразование всей системы воспитания, которая требует новых ценностных ориентаций. Для решения таких задач, необходимо осмыслить прошлое, ведь без прошлого нет будущего, в котором надо переосмыслить все успешные достижения. В общей системе ценностей необходимо выделить систему ценностей, характеризующих воспитание» [1]. Исходя из требований современности, которые предъявляются к пенитенциарной системе, необходимо поставить задачи, направленные на повышение качества воспитательного процесса. «Решая задачу развития и формирования личности воспитанников, воспитатель организует и проводит свою работу в нескольких сферах деятельности» [3, с. 77]. Среди таких задач: задача по охране психологического и физического здоровья, развитие творческого потенциала, формирование культуры, инициативности и ответственности, взаимодействие с окружающими людьми, формирование уважительного отношения к семье, овладение общепринятыми нормами и правилами поведения, развитие эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства. Такое решение поставленных задач может по-новому подойти к пониманию психологических механизмов индивидуализации воспитательного процесса осужденных. В центре внимания должны быть вопросы совершенствования профессиональной деятельности сотрудника пенитенциарной системы.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время акмеологические технологии являются востребованными современной практикой. Сам термин «акмеологическая технология» можно трактовать в широком смысле как совокупность методов и процессов, которые используются в процессе исправления поведения осужденных сотрудниками уголовно-исполнительной системы. Результатами акмеологических исследований могут быть: развитие мастерства, выявление факторов, которые препятствуют или способствуют успешной деятельности сотрудника уголовно-исполнительной системы и развитие у них инновационной готовности, развитие акмеологических факторов самореализации творческих потенциалов в самодвижении к вершинам продуктивности в служебной деятельности. Продуктивность служебной деятельности сотрудника пенитенциарной системы зависит от формирования профессиональной компетентности. Формирование профессиональной компетентности у сотрудников рассматривается как одно из приоритетных направлений деятельности, а психолого-акмеологическое сопровождение воспитательного процесса осужденных как современная инновация. С этой позиции пути обновления содержания воспитательного процесса предполагают обеспечение условий для творческого развития личности, моделирование воспитательной среды и повышение профессиональной компетентности сотрудников. В психолого-акмеологических исследованиях в качестве значимых акмеологических условий самореализации личности указываются способности объекта труда, состояние общества и условий воспитания. В основе самоорганизации лежат потребности человека в новых достижениях, вера в свои возможности, понимание сущности жизни, стремление к успеху и активная жизненная позиция. Оптимизацию деятельности сотрудника пенитенциарной системы обеспечивают практические знания особенностей процесса профессионального общения. Напряженность в общении предполагает поиск новых средств для взаимодействия с осужденными. Такие средства можно найти в пенитенциарной акмеологии. Пенитенциарная акмеология в качестве новых средств согласования деятельности участников воспитательного процесса и повышения уровня их продуктивности предполагает модель акме-целевых стратегий управления развитием искомой продуктивности. Модель была использована в сравнительном исследовании развития коммуникативной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы средствами акмеологического тренинга. Впервые акмеологический тренинг исследован в сравнении с психологическими в свете определения предмета пенитенциарной акмеологии – науке о закономерных связях между факторами, которые препятствуют или способствуют достижению мастерства и уровнями продуктивности успешной деятельности. Были созданы и экспериментально проверены программы психологического и акмеологического тренингов развития коммуникативной компетентности сотрудников пенитенциарной системы. Выявлены отличительные признаки и преимущества акмеологического тренинга в

сравнении с психологическим. Установлены причины, которые повысили продуктивность (акме-целевые стратегии). Созданы и проверены новые методики измерения результатов акмеологических тренингов. Апробация и внедрение результатов исследования проведено на сотрудниках. Выборку составили 50 сотрудников пенитенциарной системы. Методы, которые были применены в исследовании служили дидактическим целям обучения сотрудников пенитенциарной системы. Критерием качества тренинга явилось желание сотрудников уголовно-исполнительной системы стать успешными в своей деятельности. Тренинги стали распространенной практикой среди сотрудников уголовно-исполнительной системы. Для исследования был выбран коммуникативный тренинг, который является средством повышения компетентности в общении. Был использован опросник «Диагностика коммуникативных потенциалов личности и группы» [5]. Диагностика успешной работы сотрудников пенитенциарной системы позволила оптимально решить проблему аттестации, так как устранила субъективизм и предвзятость оценки руководства. Данные диагностики явились начальным этапом в работе, а основа заключалась в консультации и поддержки. Диагностика сводилась к фиксации показателей, к оценке личностных признаков. Диагностика, которая насыщена методиками, взятыми из психодиагностики, в современных условиях помогла анализировать взаимодействие сотрудников. Практическая значимость исследования заключалась в составлении программы коммуникативного тренинга в целях обучения сотрудников уголовно-исполнительной системы навыкам общения. По итогам первичной диагностики сотрудники пенитенциарной системы характеризовались средним уровнем коммуникативного потенциала. Цель тренинга была заключена в совершенствовании коммуникативных навыков. Задачами тренингов было снятие барьеров в общении, установление взаимопонимания. Была проведена вторичная диагностика после проведения тренинга и реализации программы. По анкете на коммуникативный потенциал среди сотрудников пенитенциарной системы повысились показатели по уровню общения и взаимопонимания -70% и уровню потребности в общении - 30%. Данная методика ориентирована на развитие профессиональной компетентности сотрудников пенитенциарной системы.

Выводы. Научно-технический прогресс стимулирует в современном обществе развитие наук, которые обеспечивают его качество и содержание. Актуальность проблемы развития пенитенциарной акмеологии обусловлена единым критерием. Пенитенциарная акмеология способствует решению проблем сотрудников в процессе исправления поведения осужденных, а также в критических ситуациях служебной деятельности. Развитие профессиональной компетентности у всех специалистов пенитенциарной системы позволит соединить усилия в сфере исправления поведения осужденных. Продуктивная компетентность сотрудников характеризуется системой навыков и знаний в профессии, умениями применять их на практике при решении профессиональных задач. Профессиональное общение требует мастерства и коммуникативной компетентности в установлении целесообразных взаимоотношений. Искусство общения может обеспечить сотрудникам продуктивное решение задач в служебной деятельности. Программа тренинга может быть использована при коррекции коммуникативной сферы личности, для улучшения психологического климата, ответственности и наблюдательности.

Литература:

1. Акмеология 2008. Методологические и методические проблемы / Под. ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Изд-во ЦСИ, 2008. – 156 с.
2. Ильин А.В., Новиков А.В., Федоров А.Ф. Пенитенциарная акмеология в структуре прикладной пенитенциарной психологии как инновационное направление междисциплинарного взаимодействия. Журнал по психологическим наукам. Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. Г. Ногинск. Том 6, № 4А, 2017, С. 134-146.
3. Кузьмина Н.В., Колушова (Ищик) Л.В., Жаринова Е.Н. Акмеологические факторы продуктивности и профессионализма воспитателя детского сада. Монография. Под ред. Н.М. Жаринова. – СПб: изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2018. – 120 с.
4. Фетискин Н.П. Психотехнологии стрессовладеющего поведения. – М., - Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова., 2007. – 214 с.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – 2-е изд. доп. – М.:, 2009, - 544 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аббасова Левиза Иловичевна	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	4
Бахинская Ирина Анатольевна	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	7
Бекиров Сервер Нариманович	ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЪЕКТ ПОЛИТОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА	10
Бекирова Эльмира Шевкетовна	ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНИКИ ИСТОРИИ КАК ПРОЕКТ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ	13
Белаш Виктория Юрьевна	НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ЭКОНОМИКО- МАТЕМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ	16
Белова Ирина Леонидовна Быстрова Наталья Васильевна Уракова Марина Николаевна	РОЛЬ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДИЗАЙНЕРА	19
Бойченко Олег Валерьевич Смирнова Оксана Юрьевна	ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ	22
Быстрицкая Елена Витальевна	МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТИВНЫХ ТРЕНЕРОВ	26
Быстрова Наталья Васильевна Белова Ирина Леонидовна Ахмед Эхдаааллах Усама Халифа Сайед	К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ТЕХНОЛОГИЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	30
Ванхемпинг Элина Геннадьевна Жданова Светлана Николаевна	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАЖИРОВОК ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ОГРАНИЧИТЕЛЬНЫХ МЕР	33
Везетиу Екатерина Викторовна	ЛИЧНОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК УСЛОВИЕ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	36
Веселова Елена Леонидовна	ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ У СТУДЕНТА, ПОЛУЧАЮЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ	39
Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна Музаев Магомед Зияутдинович	ПРИМЕНЕНИЕ АДАПТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ	42
Вовк Екатерина Владимировна	ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ МАРКЕТИНГОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ИЗДАТЕЛЬСКОЕ ДЕЛО»	45
Гогицаева Ольга Урузбековна Кочисов Валерий Константинович	РОЛЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	48

Горбач Надежда Сергеевна	АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	51
Горбунова Наталья Владимировна	СТРАТЕГИИ И ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ ОРГАНИЗАЦИЯМИ И ГУМАНИТАРНЫМИ УНИВЕРСИТЕТАМИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ И ТРУДОУСТРОЙСТВА МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ	54
Гордиенко Татьяна Петровна Ибрагимова Эвелина Энверовна Эмирова Эльнара Сейрановна	СРАВНИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА ВОЗДЕЙСТВИЯ ЗРИТЕЛЬНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ НАГРУЗОК НА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ОЧНОМ И ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТАХ ОБУЧЕНИЯ	57
Гордиенко Татьяна Петровна Святохо Елена Анатольевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОБЖ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ	60
Грозян Нина Федоровна Прудникова Татьяна Ивановна	ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ СТРОИТЬ РАССУЖДЕНИЯ	63
Дзусова Бэлла Таймуразовна	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	67
Дмитриева Дарья Сергеевна	РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ИДЕЙ ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	69
Жукова Анна Михайловна Прокофьева Ирина Владимировна	ОРГАНИЗАЦИЯ ЛЮБИТЕЛЬСКОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	74
Зотова Ирина Васильевна	ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОО ПОСРЕДСТВОМ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	77
Иванова Мария Кимовна Никифорова Татьяна Ивановна	ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)	81
Ильченко Лариса Петровна	ЗНАЧЕНИЕ ТУРИСТСКО-РЕКРЕАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ	84
Капунова Маргарита Ивановна	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	87
Кобесашвили Наили Левановна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	90
Кокаева Ирина Юрьевна	ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО И БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ	93
Комарова Эмилия Павловна Бакленева Светлана Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ	96

Кот Тамара Алексеевна	МОТИВАЦИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ И ЛИТЕРАТУРНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)	99
Кравченко Анастасия Сергеевна Иванова Екатерина Юрьевна	ПРИМЕНЕНИЕ ИМИТАЦИОННО-ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	102
Liashenko Maria Sergeevna	DEPLOYMENT OF WIKI AND SOCIAL NETWORKING SITES IN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITY	105
Мазанюк Елена Федоровна	ДЕТСКОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ	109
Макаренко Юлия Владимировна	КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА КАК НАУЧНАЯ КАТЕГОРИЯ ПЕДАГОГИКИ ПРОФОБРАЗОВАНИЯ И ЕЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ, СТРУКТУРНО- КАЧЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ	112
Марачева Алла Владимировна	РОЛЬ АНАЛИЗА ЖУРНАЛИСТСКОГО РАДИОПРОИЗВЕДЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ЖУРНАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	115
Мишина Ольга Степановна Иванов Роман Геннадьевич Завальцева Ольга Александровна	ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	119
Назарова Ольга Владимировна	ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ	122
Невзорова Анна Витальевна	СТИМУЛИРУЮЩИЕ И СДЕРЖИВАЮЩИЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ	124
Невзорова Екатерина Дмитриевна	СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА КАЦКОГО СТАНА	128
Новоселецкая Дарья Ильинична	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ СТУДЕНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ	131
Панасенкова Марина Михайловна Скорик Елена Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА	134
Протасова Елена Владимировна	ПОИСК ПУТЕЙ ВОСПИТАНИЯ «НОВОГО ЧЕЛОВЕКА»: ОПЫТ 1920-Х ГОДОВ В РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ УЧИТЕЛЬСТВА	137
Пушаева Елизавета Гришаевна	ДИСТАНЦИОННЫЕ ФОРМЫ СОЗДАНИЯ ЕДИНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА УРОВНЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	143
Ревунова Любовь Николаевна Жданова Светлана Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	145

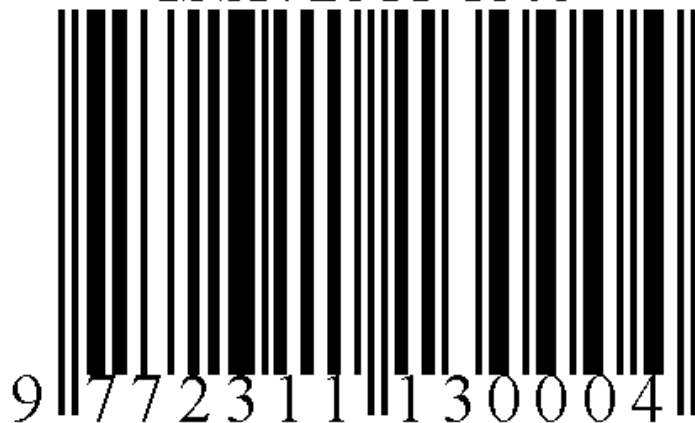
Романова Анна Андреевна	ВЛИЯНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ИСКУССТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	148
Савченко Любовь Васильевна	ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 42.03.03 «ИЗДАТЕЛЬСКОЕ ДЕЛО»	151
Светличный Евгений Григорьевич Романов Антон Александрович Дьяченко Евгений Александрович	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОГНЕВОЙ И ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ, ИСПОЛЬЗУЮЩИХ УСТРОЙСТВА ДЛЯ СКРЫТОГО НОШЕНИЯ ТАБЕЛЬНОГО ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ	153
Скорнякова Наталья Николаевна	ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	156
Сорвачева Ирина Дмитриевна	ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКА	161
Сухонина Наталья Сергеевна	ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО ПИСЬМА У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ	166
Тахохов Борис Александрович	УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	169
Усеинова Ленара Юсуфовна	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	173
Улитин Александр Анатольевич	ОРГАНИЗАЦИЯ БЕЗОПАСНОГО И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАДЕТОВ В УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ	176
Харабаджах Мелия Наримановна	СУБЪЕКТНЫЙ СОСТАВ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАСТНИКОВ БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	178
Чикенева Ирина Валерьевна Купцова Валентина Григорьевна	ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ	181
Шапвалова Анастасия Александровна Осадчая Ирина Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	185
Юнусова Эльмаз Адиль-Гареевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СКАЗКИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	188
Якушева Галина Ивановна	МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ И КОЛЛОИДНОЙ ХИМИИ	190
ПСИХОЛОГИЯ		
Беленкова Лариса Юрьевна Сазонова Светлана Анатольевна	ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ СТУДЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ	193
Везетиу Виталий Викторович Бура Людмила Викторовна	ЛИЧНОСТНЫЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ	198

Голуб Владимир Витальевич Иванов Александр Евгеньевич	ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ РИСКСОДЕРЖАЩИХ ПРОФЕССИЙ	201
Даниленко Александра Николаевна Рудакова Ольга Александровна	АКТ СВОБОДЫ В МАССЕ, СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	204
Пономарёва Елена Юрьевна	ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ	207
Попов Максим Николаевич Соболев Валерий Иванович	ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ТИПОМ МЫШЛЕНИЯ, СТИЛЯМИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И УРОВНЕМ АГРЕССИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ОТНОСИТЕЛЬНОЙ «СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ»	210
Савенышева Светлана Станиславовна	УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ И РОДИТЕЛЬСКИЙ СТРЕСС МАТЕРЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	214
Фёдоров Александр Фёдорович	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ОСУЖДЕННОГО	218

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 69. Часть 2.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 24.12.2020. Сдано в набор 28.12.2020. Дата выхода 20.01.2021
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 26,10.
Тираж 500 экз. Цена свободная.