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

64 (3)

Сборник научных трудов

Ялта
2019

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 28 августа 2019 года (протокол № 8)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 64. – Ч. 3. – 355 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» (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, доцент, 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» (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), 2019 г.
Все права защищены.

УДК 378; 372.8

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», исполняющий обязанности заведующего кафедрой Агранат Юлия Владимировна
Дальневосточный государственный университет путей сообщения (г. Хабаровск**)**

ФОРМИРОВАНИЕ НОВОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ EMI-ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В статье актуализируется проблематика формирования глобализированной языковой системы, выступающей регулятором образовательной и профессиональной сфер. Автор рассматривает данную проблему в контексте обоснования формирования новой лингвистической реальности как фактора подготовки преподавателей современных вузов к реализации EMI-технологий в процессе обучения. В статье уточняется определение понятия «новая лингвистическая реальность», обосновывается возрастающая глобализационная значимость английского языка как языка международного взаимодействия. Автором выявлены основные этапы тенденции повышения роли английского языка в сфере образования, профессиональной деятельности социально-экономического развития, обозначены цели английского языка на каждом из этапов. Также в статье представлены аспекты специфики профессиональной подготовки педагогических кадров в рамках достижения успешности реализации EMI-технологии. Выявлены аспекты подготовки преподавателей к реализации EMI-технологий, обеспечивающие решение возникающих в процессе глобализационных трансформаций (в области образования) трудностей.

Ключевые слова: преподаватели вуза, студенты, подготовка преподавателей, английский язык как основной язык обучения, EMI-технологии, новая лингвистическая реальность.

Annotation. The article focuses on the formation of a globalized language system, which serves as a regulator of the educational and professional spheres. The author considers this problem in the context of substantiating the formation of a new linguistic reality as a factor in the training of modern university teachers for the implementation of EMI technologies in the learning process. The article clarifies the definition of the notion «new linguistic reality», substantiates the growing globalization significance of English as the language of international interaction. The author identified the main stages of the tendency of the escalation of the role of the English language in the field of education, professional activity of socio-economic development, marked the goals of the English language at each stage. The article also presents aspects of the specifics of professional training of teachers in the framework of achieving success in the implementation of EMI-technology. The aspects of training teachers for the implementation of EMI-technologies are identified, which provide solutions to the difficulties arising in the process of globalization transformations (in the field of education).

Keywords: university teachers, students, teacher training, English as the main language of instruction, EMI technologies, new linguistic reality.

Введение. Актуализация английского языка и его возрастающая значимость на настоящем этапе социально-экономического развития обусловлена рядом важнейших причин. С одной стороны, это расширение международного сотрудничества, политическая интеграция и высокая степень проявленности миграционных процессов, приводящих к поликультуризации среды взаимодействия социума. С другой – цифровизация экономики и производства, регулирующаяся посредством англоязычной терминологии как инструмента утилитарного языка, способного удовлетворить тенденциям развития большого количества сфер жизнедеятельности. В данных сферы жизнедеятельности сегодня включается и создание совместных международных зон экономического развития, взаимодействие в рамках организации которых должно быть обеспечено глобализированной языковой системой. Таким образом неуклонно создаются предпосылки к формированию новой лингвистической реальности, которая становится своеобразным регулятором функционирования образовательной и профессиональной сфер [3].

Под новой лингвистической реальностью необходимо понимать потенциально объединяющую утилитарную языковую среду, которая предполагает соответствующую идентификацию языковых концептов, ценностей, номинаций структуры лексических единиц в языках-реципиентах с унификацией использования понятий, признаков, обстоятельств в условиях нивелирования языковых картин мира, дискурсивных практик. Эта тенденция ориентирована в настоящее время на распространение англоязычных образцов, уверенно занимающих свою нишу в цифровой организации различных сторон жизнедеятельности социума, включая и сферу образования, от дошкольной ступени до этапов начальной профессиональной самореализации [3; 4].

В связи с этим новая лингвистическая реальность предопределяет своевременную и достаточно скорую адаптацию к глобализирующейся лингвистической системе, регулирующей инновационные трансформации прежде всего в системе образования. На данной основе подготовка кадров, обеспечивающих успешное функционирование образовательной деятельности учреждений в рамках такой глобальной лингвистической интенсификации имеет важное значение.

Актуальность темы исследования определила цель работы, заключающуюся в обосновании формирования новой лингвистической реальности как фактора подготовки преподавателей вуза к реализации EMI-технологий. Задачи: 1) уточнить определение понятия «новая лингвистическая реальность»; 2) обосновывать возрастающую глобализационную значимость английского языка как языка международного взаимодействия; 3) выявить основные этапы тенденции повышения роли английского языка в сфере образования, профессиональной деятельности социально-экономического развития, обозначить цели английского языка на каждом из этапов; 4) определить аспекты специфики профессиональной подготовки педагогических кадров в рамках достижения успешности реализации EMI-технологии.

Изложение основного материала статьи. EMI-технологии (English as Medium of Instruction) в системе высшего образования рассматриваются сегодня как технологии использования английского языка как основного. Это было предопределено расширением функций английского языка (именно в образовании): сначала в качестве второго изучаемого языка, затем в качестве понятий и обозначений механизмов регулирования информационной и цифровой образовательной среды, осуществляющей непосредственный контакт с профессиональным международным рынком. На сегодняшний день английский язык выступает

одним из основных языков, заменяющих родные языки в процессах личностной, образовательной и профессиональной социализации в международном пространстве.

Данная тематика широко дискутируется в современных психолого-педагогической, методологической, лингвистической и других научных областях.

Так, вопросам предметно-языковой междисциплинарной интеграции на ступени профессионального образования посвящены работы Е.А. Локтюшиной, Т.Н Сайтимовой и др. [2].

Тематика изучения потенциала и функций инструментария иностранного языка (в частности, английского) в процессе достижения высокого уровня профессиональной мобильности будущего специалиста в условиях конкурентоориентированного рынка труда исследуется в работах А.Ю. Поленовой, Г.С. Пигусовой и др. [3; 4; 8; 9].

Вопросы проблем и перспектив использования технологий EMI и CLIL в рамках профессиональной деятельности преподавателя вуза подробно рассмотрены в работах Н.Е. Денисовой, Д.С. Холиной, К.С. Григорьевой, Е.В. Трифоновой, Л.Л. Салеховой и др. [1; 5; 6; 7].

В этой связи особое внимание на сегодняшний день уделяется подготовке именно преподавателей вуза к реализации технологий обучения на английском языке.

Известно, что роль иностранного языка (в частности, английского) приобретала нарастающее значение с развитием экономического, производственного и научно-исследовательского сектора, расширяющего свои границы в международных масштабах взаимодействия стран. Анализ роли английского языка в российском образовании также можно проследить по соответствующей тенденции нарастающей его [английского языка] значимости:

- изучение иностранного языка как учебной дисциплины для общих целей (1990-1993 гг.);
- изучение английского языка для академических целей (т.е. изучение по профилю специальности в вузе) (1994-2005 гг.);
- изучение английского для экзаменационных целей для обучения по программам академической мобильности или обучения на специализированных курсах (в образовательных и профессиональных целях) (2005-2010 гг.);
- изучение английского для специальных целей в рамках формирования профессионального портфолио на этапе начальной профессиональной самореализации или в рамках углубленного освоения языка специализации (2011-2018 гг.);
- изучение английского как основного языка обучения по направлению или специальности (2018 г. - по настоящее время).

Таким образом, тенденция нарастающей практической востребованности английского языка в рамках подготовки кадров, способных к созданию материального или интеллектуального продукта конкурентоспособного на международном рынке, определяет политику «интернационализации» вузов [3], а формирующаяся новая лингвистическая реальность выступает фактором подготовки преподавателей вуза к реализации образовательного на английском языке как основном языке обучения.

Продвижение вперед в мировом образовательном пространстве на основе EMI-технологий предопределяет профессиональную подготовку педагогических кадров в соответствии со следующей спецификой:

- готовность к образовательной деятельности в многонациональной поликультурной образовательной среде и ее результативное функциональное формирование;
- достижение показателей межнациональности в рамках формирования профессорско-преподавательского сектора, научно-исследовательского и обучающего потенциала;
- повышение показателей достижения высоких образовательных результатов в контексте интернационализации вузов.

В настоящее время ситуация увеличения притока иностранных граждан в вузы связана, прежде всего, с необходимостью решения проблем преодоления языковых барьеров. В контексте этого процесса роль педагога усиливается и усложняется в плане обучения студентов иному языку как языку их специальности. Например, изучение русского языка как иностранного для освоения профильных дисциплин налагает определенные трудности предвузовской подготовки с целью дальнейшего обучения в вузе, в процессе которой преподавателю необходимо выявить аспекты национальной специфики иностранных студентов, методически проработать все возможные нюансы формирования лексического базиса с целью адекватной передачи академического знания.

Однако, известно, что этап освоения иностранного языка будущими студентами (а в настоящее время это, чаще всего, английский язык), присутствующий на уровне достижения общих, академических и экзаменационных целей, может стать одним из основных базисов углубления данных знаний в контексте изучения фундаментальных и специальных дисциплин, если учитывать, что большинство исследований, образовательных и профессиональных взаимодействий осуществляется посредством английского языка. Так, тенденция, направленная на принятие английского языка для академических и специальных целей, становится своеобразной платформой, на основе которой преподавателю необходимо сформировать мотивацию обучения на английском языке в рамках успешной реализации EMI-технологии. Также необходимо обеспечить высокое качество, как собственного владения английским языком, так и представления учебного предмета в данном лингвистическом спектре, который призван обеспечить четкую образовательную, а затем и профессиональную траектории. Причем, это будет относиться и к самому преподавателю тоже, так как обучение дисциплинам специализации на английском языке требует постоянного самообразования и самосовершенствования для овладения той релевантной терминологией, с помощью которой будет достигнута высокая степень освоенности дисциплинарного и междисциплинарного знания.

Подготовка преподавателей к реализации EMI-технологий обеспечивает и решение ряда возникающих в процессе глобализационных трансформаций трудностей: так, например, если при формировании учебных групп иностранные студенты составляют определяющее большинство, то педагогу, в свою очередь, будет затруднительно удовлетворить интересы каждой языковой подгруппы в отдельности, в связи с чем инструментарий английского языка в этой связи становится дидактически и методически обоснованным.

Таким образом, инновации современного международного пространства имеют свое прямое выражение в образовательных программах, отвечающих требованиям так называемого «интегрированного» мира.

Реализуемые технологии, позволяющие добиться интеграции учебных дисциплин в границах формирующейся новой лингвистической реальности, выступают в качестве альтернативного инструментария выстраивания как уникальных образовательных маршрутов обучающихся, так и уникальных моделей совершенствования профессиональной деятельности самих преподавателей.

Отсутствие границ, в которых ранее «замыкалось» освоение английского языка как языка для общих целей, предопределило не только нарастающее значение данного языка как языка успешной профессиональной самореализации субъектов образовательного процесса, но и как языка творческого профессионального самовыражения личности.

Пересмотр в отечественном образовании концепции изучения, преподавания и углубленного совершенствования языковых навыков на основе реализации EMI-технологий посредством не просто интеграции английского языка в контекст профильных дисциплин, а интеграции профильных дисциплин в контекст единого международного языкового поля позволяет добиться устранения именно психологических границ в момент выхода профессионала на международный профессиональный рынок. Отсутствие таковых барьеров, в свою очередь, предоставляет и современному педагогу неограниченные возможности востребованности на мировом рынке образовательных услуг.

Выводы. Таким образом, подготовка преподавателей вуза к реализации EMI-технологий в контексте формирующейся новой лингвистической реальности будет заключаться в следующих аспектах:

- расширение языковых границ в рамках осознания перспектив функционала формирующейся новой лингвистической реальности;
- непрерывное языковое самообразование, позволяющее быть постоянно включенным в системы инноваций;
- оптимизация образовательного процесса на основе создания единого языкового поля процесса обучения;
- формирование уникальных траекторий профессиональной самореализации и профессионального самосовершенствования в контексте профессионально-лингвистического погружения в «интегрированное» международное пространство.

Реализация EMI-технологий и подготовка преподавателей вуза к ее прогрессивному использованию выступает на настоящем этапе развития высшего образования средством контекстного погружения в сферу инновационного профессионального дискурса, позволяя освоить язык и профессию в рамках ускоренной адаптации к будущей профессиональной деятельности в условиях высокой конкурентоспособности.

Литература:

1. Денисова, Н.Е. Проблема использования английского языка как средства преподавания академических предметов (EMI) (на примере внедрения EMI в рамках программы бакалавриата «История искусств») / Н.Е. Денисова // Современное общество: наука, техника, образование: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием в 4-х томах. – Уфа, 2016. – С. 61-74.
2. Локтюшина, Е.А. Предметно-языковое интегрированное обучение как подход к профессиональному образованию / Е.А. Локтюшина, Т. Н. Сайтимова // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2015. – № 2(31). – С. 324-328.
3. Поленова, А.Ю. Английский язык обучения в университетском экономическом образовании: проблемы и перспективы развития / А.Ю. Поленова // Вопросы регулирования экономики. – 2016. – № 3. – С. 153-162.
4. Поленова, А.Ю. Иностранный язык как инструмент формирования профессиональной мобильности будущего экономиста / А.Ю. Поленова, Г.С. Пшегусова // Вопросы регулирования экономики. – 2015. – Т. 6. – № 1. – С. 129-136.
5. Попова, Н.В. Предметно-языковое интегрированное обучение (clil) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе / Н.В. Попова, М.С. Коган, ЕК. Вдовина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – № 3 (173). – С. 29-42.
6. Салехова, Л.Л. CLIL-интегрированное предметно-языковое обучение: концептуальная идея, преимущества, модели / Л.Л. Салехова, А.В. Данилов // Казанская наука. – 2015. – № 12. – С. 226-229.
7. Холина, Д.С. Сравнительный анализ технологий билингвального обучения: CLIL, EMI, ESP, EAP, WAC, CBI [Электронный ресурс] / Д.С. Холина. – Режим доступа: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?
8. Vinke, A.A. English as the medium of instruction in Dutch engineering education / A.A. Vinke. – Delft: Delft University Press, 1995. – 206 p.
9. Cho, D.W. English-medium instruction in the university context of Korea: Trade off between teaching outcomes and media-initiated university ranking / D.W. Cho // J. of Asia TEFL. – 2012. – № 4. – P. 135-163.

Педагогика

УДК: 796

кандидат педагогических наук, доцент Акмеев Анвер Сулейманович
Вольский военный институт материального обеспечения (г. Вольск);
кандидат культурологии, доцент Власова Жанна Николаевна
Вольский военный институт материального обеспечения (г. Вольск);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель Маямсин Николай Борисович
Вольский военный институт материального обеспечения (г. Вольск)

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению одной из главных проблем на сегодняшний день – проблеме здоровья и здорового образа жизни человека. Существующие научные знания о путях, формах, способах оздоровления человека разрозненно представлены в отдельных отраслях знания, в том числе в области физической культуры, и желаемого результата не дают. Автор подчеркивает значимость физической культуры в формировании здорового образа жизни. С помощью физической культуры, физической деятельности представляется возможность выхода из сложившейся ситуации.

Ключевые слова: образ жизни, здоровый образ жизни, физическая культура, физическое развитие, физкультурная деятельность.

Annotation. The article is devoted to two main problems of our days – the health and the healthy mode of man s life. The existing scientific knowledge of ways, forms and methods of mans sanitation is offered in some definite branches of knowledge including the field of physical education in an uncoordinated way and it yields no necessary results. The author emphasized the importance of a physical education in the formation of a healthy mode of life. With the help of the physical education, physical activity we will be able to do with such a situation.

Keywords: mode of life, healthy mode of life, physical education, physical development, physical activity.

Введение. На рубеже столетий произошло изменение общественного сознания россиян, обусловленное сменой ценностных ориентаций, привнесением новых культурных смыслов. Важную роль в этом процессе сыграли средства массовой информации, которые сконструировали определенные образы физического развития и внедрили в массовое сознание образы. В этом есть как положительные, и так и отрицательные стороны. Современная культурная ситуация характеризуется повышенным интересом человечества к своему телу, красоте, здоровью, здоровому образу жизни и т.д.

Изложение основного материала статьи. На данном этапе развития общество столкнулось с тем, что возникает конфликт между тем, что считается красивым и эстетичным и тем, что считается здоровым и полезным. Обострение данной проблемы обусловлено развитием технологий в области пластической хирургии, которая предоставила человеку возможность менять физический облик, что часто входит в противоречие с показаниями медиков и валеологов. Это непосредственно связано со здоровьем человека, а иногда речь идет о его жизни. Здесь необходимо учесть двуединую роль СМИ, так как их возможности в зависимости от умелого управления играют и отрицательную, и положительную роль.

В контексте этой проблемы находится и проблема здорового образа жизни.

В современной литературе образ жизни соотносится с условиями жизни. При помощи понятия «образ жизни» рассматриваются различные виды деятельности людей в их взаимосвязи: их быт, труд, культура, стиль жизни, качество жизни [9].

Функциональной структурой понятия «образ жизни» являются такие аспекты, как трудовая, социальная, интеллектуальная (психологическая установка, характер умственной деятельности), физическая и медицинская активность. Следовательно, в проблеме здоровья медицинские предпосылки занимают не первое место; в них, прежде всего, выделяются социальные и личностные.

Так, кодекс здоровья, разрабатываемый учеными-валеологами, предполагает систему, в которую включены разные стороны человеческой повседневной жизнедеятельности: узнайте свой организм, живите в согласии с природой, проявляйте доброту и милосердие, постоянно создавайте в себе уверенность, что вы здоровы и желайте здоровья всем окружающим, дважды в день обливайтесь холодной водой, раз в неделю, в течение не менее 36 часов (ночь, день, ночь) не принимайте пищу и воду, правильно питайтесь, достаточно нагружайте физически свой организм, еженедельно ходите в парную или баню, имейте достаточный секс, не употребляйте алкоголь и не курите, ограничите до минимума лекарства, при простудных заболеваниях, сопровождающихся повышенной температурой не прекращайте закаливающих процедур, трудитесь, уважайте своих детей, спите не менее 6-7 часов в сутки, найдите в себе веру, сохранение здоровья – это тоже труд, не вдавайтесь в крайности [7].

Следовательно, образ жизни как совокупность разных видов повседневной деятельности занимает одно из определяющих мест в современном обществе.

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) определяет здоровье как состояние полного социального, психического и физического благополучия, а не только отсутствия болезни или физического недостатка. Применительно к физическому здоровью – это потенциальные возможности организма, обусловленные генотипом и фенотипом, способность к мобилизации функциональных резервов, напряжению регуляторных механизмов в ответ на нагрузку.

Здоровый образ жизни рассматривается «как некая эталонная модель, система общих условий, предписаний, мероприятий, продукт коллективного творчества» [10].

И.С. Краснов считает, что понятия «здоровый образ жизни» (ЗОЖ) определяется словом «здоровый», что, по его словам, «является производным от существительного «здоровье», таким образом, несет в себе все основные качественные характеристики последнего – это физическое, душевное и социальное благополучие» [5]. Некоторые современные исследователи называют среди ведущих факторов, которые определяют состояние здоровья населения, три основные группы: генотип популяций, образ жизни и состояние окружающей среды [1].

Таким образом, здоровый образ жизни не ограничивается только границами человеческой анатомии и охватывает ряд других качеств человеческого тела.

Среди видов деятельности людей одно из важных мест занимает физическая культура. «Под физической (соматической) культурой понимается та область общей культуры, которая регулирует деятельность человека, связанную с формированием, развитием и использованием телесно-двигательных способностей человека, исходя из норм, ценностей и образов их функциональности, коммуникативности, экспрессивности и эстетичности» [9]. Однако физическая культура как разрабатываемая учеными область общей культуры появляется на более поздних этапах общества. До Нового времени представления о человеке и его теле формируются стихийно и носят конвенциональный характер. Как говорит Г.В. Гачев: «Антропологические типы человеческих тел находятся в соответствии с природой, с национальным космосом (или развиваются в соответствие с ним, приходят в ходе исторического развития к гармонии с ним…). Тела земледельческих народов отличаются от тел кочевников – соответственно отличаются идеалы красоты человека. Крестьянин подобен дереву: дубу, ясеню, сосне. Идеал тела кочевника – гибкое, округлое, обнажённое, не большое, но пластичное» [3].

Разработка требования осуществляется с учетом исследований в области здорового образа жизни. Однако на них значительное влияние оказывают конвенционально (стихийно) сложившиеся представления большинства представителей конкретной культуры о своем теле. Хотя для современности характерна высокая степень институциализации представлений о физически развитом человеке, когда требования к здоровому образу жизни не только разрабатываются, но и активно внедряются в сознание людей через широкую систему институтов (комитеты по физической культуре и спорту, учреждения образования,

спортклубы, средства массовой информации и т.д.) [4]. Это позволяет рассматривать физическую культуру в широком смысле как сферу «человеческой культуры, которая включает в себя социально сформированные физические способности человека, проявляемые им в определенной деятельности, и всю ту социальную реальность, которая непосредственно обеспечивает их формирование, функционирование и развитие» [6].

В современной парадигме развития науки осуществляются попытки пересмотра понятия «физическая культура». Так, Б.Г. Акчурин предлагает соотносить его с понятием «медицинская культура» и заменить термином «телесно-физическая культура», поскольку «физическая культура, как культура тела, заключает в себе наибольший потенциал воспроизводства личности как целостности в своем телесно-духовном единстве. Поэтому деятельность по ее формированию приобретает большую общественно полезную значимость, ибо ее предметом, целью и главным результатом является развитие самого человека. Физкультурная деятельность, на наш взгляд, не ограничивается лишь развитием и формированием телесных характеристик человека, а находится в тесной взаимосвязи с его духовной деятельностью. На этом фоне в каждом виде физкультурной деятельности различным образом представлены духовные начала, связанные с интеллектуальными и социально-психологическими компонентами, а также с широким спектром потребностей, способностей, интересов индивида» [1].

Важным компонентом физической культуры является физкультурная деятельность, это не только забава, развлечение и получение удовольствий», но и «осуществление и других видов деятельности. Данный вид деятельности связан, прежде всего, с культивированием отношения к своей телесной организации, развитием социальных отношений и внутренней психической целостности человека. Во многом современный человек занимается физической культурой при наличии сформированного потребностно-мотивационного звена, где не последнюю роль играет социальный статус личности.

Таким образом, исследователи выходят на расширенное понимание физической (телесной, соматической) культуры, «основным содержанием которой является процесс социализации, социокультурной модификации тела (телесности, телесного бытия) человека. Данная сфера культуры связана, следовательно, с телесным бытием людей, с их физическим состоянием. Но это телесное бытие, физическое состояние, включается в физическую культуру как ее специфический элемент в той мере и в том отношении, в каких оно оказывается вплетенным в социальную жизнедеятельность, т.е. становится в своем социальном пределе культурной ценностью» [2].

Физическая культура является интегративным полем двух начал в человеческой природе: природной и социокультурной, где социокультурная является доминирующей. Каждая культура создает свои идеалы красоты, правила и условия ее функционирования, а также способы ее достижения. «Телесная культура, в отличие от других сфер культуры, соединяет социальное и биологическое начала в человеке в одно единое целое и является сферой их гармонизации, областью ценностно-ориентированного разрешения постоянно воспроизводимых противоречий между ними. Социальный горизонт телесности находится, таким образом, в точке пересечения телесного и духовного начал. Телесная красота есть область соприкосновения реального и идеального, материи и света, природы и духа» [1].

По этой причине тело, приближающееся к идеальному образу физически развитого человека, может вызывать у представителя данной культуры различные эмоции. Здесь возникает необходимость сопряжения понятий «физическое развитие» и «физическое совершенство», поскольку необходимо учитывать биологические закономерности развития человека в контексте их культурного оформления. Под понятием «физическое развитие» понимается в каждый момент времени комплекс морфофункциональных свойств, характеризующих возраст достигнутого биологического развития и физическую дееспособность (работоспособность) организма. Одновременно физическое развитие отражает не моментальную характеристику состояния (развития), а динамику процесса. Физическое развитие характеризуется сложным и многообразным комплексом признаков. При изучении физического развития наиболее часто используют основные соматометрические показатели – длину тела, массу тела, окружность грудной клетки и т. д.

Физическое развитие человека по своему содержанию есть сложный процесс становления, формирования и последующего изменения на протяжении жизни индивидуума морфофункциональных свойств его организма и основанных на них физических качеств и способностей. Оно характеризуется изменениями трёх групп показателей:

1. Показатели телосложения (длина тела, масса тела, осанка, объемы и формы отдельных частей тела, величина жироотложения и др.), которые характеризуют прежде всего биологические формы, или морфологию, человека.

2. Потребность в здоровье и высокой работоспособности, которая есть, является базовая.

3. Показатели развития физических качеств (силы, скоростных способностей, выносливости др.) [8]. Однако данные биологические характеристики находят свое воплощение в культурной системе, каковым и является понятие «физическое совершенство». Суть процесса физического совершенствования заключается в удовлетворении многообразных потребностей личности.

Выводы. Физкультурно-спортивная активность человека, проявляющаяся в различных формах занятий физическими упражнениями позволяет реализовывать не только потребность в совершенствовании биологического способа жизнедеятельности организма через физическое развитие, развитие физических качеств, двигательных умений и навыков, но также содействует удовлетворению социально значимых потребностей личности, таких как: стремление к развитию, познанию, общению, соревнованию, положительным эмоциям, достижению конкретно поставленных целей, проявлению «собственного Я», самоутверждению, развитию волевых, нравственных и эстетических черт личности. В этой связи физическое совершенствование выступает как социально значимая деятельность, способствующая развитию не только физических, но и духовных способностей личности.

Литература:

1. Акчурин Б.Г. Человеческая телесность и социальные аспекты ее идентификации: дис. …на соиск. учен. степени док. филос. наук. – Уфа. 2005. – 315 с.

2. Быховская И.М. «Человек телесный» в социокультурном пространстве и времени (очерки социальной и культурной антропологии). – М.: ФОН, 1997. – 212 с.

3. Гачев Г.Д. Национальные образы мира: курс лекций. – М.: ACADEMIA, 1998. – 432 с.

4. Евсеев Ю.И. Физическая культура. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 384 с.

5. Краснов И.С. Методологические аспекты здорового образа жизни россиян // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. – №2. – С. 61-63.
6. Столяров В.И. К вопросу о теории физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 2. – С. 39-40.
7. Тель Л.З. Валеология: Учение о здоровье, болезни и выздоровлении // Л.З. Тель. В 3 т. Т.1. – М.: ООО «Издательство АСТ»; «Астрель», 2011. – 432 с.
8. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2 – е изд., исп. и доп. / Ж.К. Холодов.– М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 490 с.
9. Человек и общество (Культурология) Словарь – справочник. – Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996. – 554 с.
10. Щербина В.А. Применение инновационных технологий физического воспитания для формирования здорового образа и стиля жизни студентов технического вуза. – М.: Изд-во «МПА – ПРЕСС», 2007. – 319 с.

Педагогика

УДК: 376

кандидат педагогических наук, доцент Алексеев Илья Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Шадринский государственный педагогический университет (г. Шадринск);
учитель-логопед лаборатории «Технологии диагностики и коррекции психоречевого развития ребенка» кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Вебер Алина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Шадринский государственный педагогический университет (г. Шадринск)

ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В РАМКАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШИХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей профессионального самоопределения подростков с легкой степенью умственной отсталости, обучающихся как в специальных образовательных учреждениях, так и в условиях инклюзивного образования. Так же представлены результаты диагностики профессиональных интересов, склонностей и возможностей лиц данной категории, реализованной в рамках взаимодействия специалистов высших и специальных образовательных учреждений.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, подростки с интеллектуальными нарушениями, взаимодействие специалистов, диагностика профессиональных возможностей, методы диагностики, коррекция профессиональных интересов, программно-аппаратные комплексы.

Annotation. The article is devoted to the study of the features of professional self-determination of adolescents with a mild degree of mental retardation, who study in special educational institutions, as well as in conditions of inclusive education. It also presents the results of diagnostics of professional interests, aptitudes and abilities of individuals in this category, implemented as part of the interaction of specialists from higher and special educational institutions.

Keywords: professional self-determination, adolescents with intellectual disabilities, interaction of specialists, diagnostics of professional capabilities, diagnostic methods, correction of professional interests, software and hardware systems.

Введение. Профессиональная ориентация человека с ограниченными возможностями здоровья - процесс специфический и глубоко индивидуальный, который во многом зависит от характера отклонений в структуре дефекта, сохранности анализаторов, возможностей познавательной деятельности, соматического здоровья, желания и возможностей семьи участвовать в процессе образования; от готовности окружающего социума, системы образования, уровня профессиональной компетенции педагогов и психологов, работающих с ребенком и его семьей [1].

В нашей стране проживает около 1,2 млн. детей с ОВЗ, из них 65-68% - дети с умственной отсталостью и доля этих детей в обществе имеет тенденции к увеличению по причинам нарушенной экологии, слабой наследственности, последствий перенесенных заболеваний и др. [2]. Большинство из них (72%) имеют легкую форму умственной отсталости, которая оставляет возможность детям овладевать профессиями, не связанными со сложной интеллектуальной деятельностью.

Предварительный выбор профессии и профессиональное самоопределение является центральным новообразованием умственно отсталых детей старшего школьного возраста. Поэтому диагностика этого процесса как один из этапов его дальнейшего сопровождения в условиях специального и инклюзивного образования приобретает особую актуальность в настоящее время.

Изложение основного материала статьи. Вопросы готовности умственно отсталых детей к самостоятельной жизни, в том числе вопросы профессионального самоопределения и профессиональной ориентации изучались такими учеными, как В.И. Бондарь, И.Г. Еременко, Б.К. Клюшников, В.В. Коркунов, С.Л. Мирский, Б.И. Пинский, А.В. Политов, А.М. Щербакова и др. В исследованиях этих авторов было показано, что одной из основных проблем, затрудняющих профессиональное самоопределение умственно отсталых подростков является недостаточность знаний о современном рынке труда, о существующих в настоящее время профессиях, малодифференцированные представления о своих желаниях и возможностях. Кроме этого, рассматриваемый процесс у детей данной категории осложнен не только бедностью их жизненного опыта, незрелостью интересов и неадекватностью самооценки, но и недостаточностью знаний о профессиях, о тех отраслях экономики, в которых они могли бы трудиться, о собственной профессиональной пригодности к определенному виду труда.

Вышеперечисленные особенности вместе с отсутствием единой системы квалифицированной профориентационной помощи, недостаточная разработанность методики профориентации и

целенаправленного трудоустройства лиц с умственной отсталостью приводит к низкой востребованности данной категории граждан на рынке труда и резко снижает их социальную защищенность.

Обобщая определения, встречающиеся в психолого-педагогической литературе можно констатировать, что профессиональная ориентация – это комплекс мер, обеспечивающий оптимизацию процесса социально-трудовой адаптации и трудоустройства, особенно выпускников с интеллектуальными нарушениями, которые определяются в соответствии с их психофизическими качествами и социально-психологическим особенностям выбираемой профессии.

По мнению отечественных олигофренопедагогов, в частности С.Л. Мирского, Б.И. Пинского, Ж.И. Шиф, Л.М. Шипицыной умственно отсталые учащиеся очень редко сами выбирают профессию. Чаще всего их профессиональные интересы складываются под влиянием трудового обучения: учащиеся выбирают те специальности, по которым осуществляется их подготовка в школе.

Достижения современных специалистов в области коррекционной работы с умственно отсталыми школьниками (Т.А. Власова, С.Д. Забрамная, В.И. Лубовский, Б.П. Пузанов и др.) основаны на лучших традициях советской трудовой школы (П.П. Блонский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий) и ее социализирующих возможностей. В связи с этим в работе с несовершеннолетними, имеющими умственную отсталость, имеются серьезные основания рассматривать профессионально-трудовую направленность обучения как важнейшей фактор успешной социализации выпускников коррекционных школ [5].

Для обеспечения конкурентноспособности лиц с нарушениями интеллекта на современном рынке труда, необходимо уже в раннем возрасте формировать его профессиональную мотивацию посредством эффективных систем профессионального ориентирования, в частности интерактивных методов и форм, викторин, экскурсий, сюжетно-ролевых игр, квестов и т.д. [5]. Но начальным этапом работы, направленной на сопровождение формирования профессионального самоопределения должна явиться диагностика склонностей, интересов, способностей и потенциальных возможностей ребенка, которая предоставляет возможность определить спектр профессий, которые может и хочет освоить ребенок в соответствии со своими возможностями, состоянием здоровья и имеющимися ограничениями.

В связи с вышесказанным, в настоящее время возрастает актуальность вопросов диагностики личности детей и подростков с умственной отсталостью с целью выявления их профессиональных склонностей и интересов. Такую диагностику по ряду причин не всегда возможно реализовать в полной степени в рамках одного образовательного учреждения, поэтому представляется целесообразным задействовать специалистов и ресурсы системы высшего образования в рамках межсетевого взаимодействия учреждений высшего, среднего и специального образования. Такое взаимодействие можно проиллюстрировать на примере совместного экспериментального исследования профессионального самоопределения умственно отсталых учащихся, проведенного психологами, преподавателями и студентами на базе образовательной организации ГКОУ «Шадринская специальная (коррекционная) школа – интернат № 16» г. Шадринск и лаборатории диагностики и коррекции психоречевого развития ребенка кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» г. Шадринск.

На базе лаборатории университета была реализована «техническая» часть эксперимента, в частности диагностика подростков осуществлялась с использованием программно-аппаратного комплекса «НС-Психотест», в частности был обоснован выбор электронных версий методик «Йовайши» и «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО)» и осуществлено их проведение. А на базе школы была проведена рисуночная методика «Кем быть» Чистяковой С.Н.

В исследовании принимали участие 14 учащихся 9 класса (7 девочек и 7 мальчиков). Все испытуемые были поделены нами по гендерному признаку, так как выбор профессии во многом зависит от половой принадлежности человека.

Качественный анализ продуктов деятельности испытуемых по гендерному признаку показал, что у 4-х мальчиков (57%) намерения в сфере выбираемой ими будущей профессии не соответствуют уровню их реальных возможностей (учитывая личностные особенности при олигофрении) и лишь у 3-х (43%) предполагаемый выбор будущей профессии соответствует их индивидуальным способностям.

У 6-и (86%) девочек намерения в сфере выбираемой ими будущей профессии не соответствуют уровню их реальных возможностей (учитывая личностные особенности при олигофрении). Только у 1-й (14%) из испытуемых, выбор будущей профессии по анализам данной методики соответствует ее индивидуальным возможностям.

В результате проведения методики «Кем быть» нами были получены следующие данные: у 10-и (71%) испытуемых уровень притязаний относительно будущей профессии завышен, и только у 4-х испытуемых (29%) соответствует их индивидуальным возможностям. Полученные данные позволяют увидеть, что учащиеся с интеллектуальными нарушениями, имеют завышенный уровень притязаний, свидетельствующий о неадекватности восприятия ими реальной социальной ситуации.

Для определения уровня готовности подростков к выбору будущей профессии нами была использована методика «Профориентационная анкета Фридмана». По результатам всех вопросов, предусмотренных данной методикой из 7-и мальчиков, готовы к выбору профессии только 3-е.

Для определения предпочтений и интересов учащихся в профессиональной сфере нами была использована методика «Йовайши». Результаты исследования по данной методике представлены в таблице 1.

Таблица 1

Профессиональные интересы испытуемых в результате исследования по методике «Йовайши»

Позиция	Название шкалы	Количество испытуемых, выбравших данную сферу
1	Шкала «Сфера технических интересов (человек – техника)»	5
2	Шкала «Сфера искусства (человек – художественный образ)»	4
3	Шкала «Сфера физического труда (склонность к физической деятельности)»	3
4	Шкала «Сфера работы с людьми (человек – человек)»	2
-	Шкала «Сфера материальных интересов (производство и потребление материальных благ)»	-
-	Шкала «Сфера умственного труда (склонность к умственной деятельности)»	-

Таким образом, у первой группы подростков (36%) предпочитаемой сферой деятельности является сфера технических интересов. Рекомендуется выбор профессии технического профиля. У второй группы (29%) предпочитаемой сферой деятельности является сфера искусства. Рекомендуется выбор творческой профессии. У третей группы (21%) предпочитаемой сферой является – физическая. Рекомендуется выбор профессии, связанной с подвижным образом жизни и физическим трудом. У четвертой группы (14%) предпочитаемой сферой деятельности является сфера работы с людьми. Рекомендуется выбор профессии, связанной с общением и обслуживанием людей. По результатам теста-опросника видно, что не один из испытуемых не проявляет склонности к сфере материальных интересов и сфере умственного труда.

Для отбора детей к определенному типу профессии в соответствии с их профессиональными склонностями и индивидуальными особенностями, была проведена методика ДДО (Дифференциально-диагностический опросник) Е.А. Климова. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Категориальная соотнесенность испытуемых по профессиональным типам по методике Е.А. Климова «Дифференциально-диагностический опросник»

Позиция	Название шкалы	Количество испытуемых, выбравших данный тип
1	Шкала «Человек – техника»	5
1	Шкала «Человек – художественный образ»	5
2	Шкала «Человек – природа»	2
3	Шкала «Человек – человек»	2
-	Шкала «Человек – знаковая система»	0

Таким образом, большинство подростков выбрали тип профессии «человек — техника» т.е. работа с техникой, с машинами, станками (36%). На втором месте «человек - художественный образ» (36%). На третьем месте «человек — природа» (14%) и человек-человек (14%), человек-знак (0%).

В результате анализа данных, полученных в ходе проведения диагностических методик, представленных в таблице 2, мы можем констатировать следующее: из 14-и испытуемых, только 4 подростка определились с выбором будущей профессии, они имеют адекватный уровень притязаний, который соответствует их индивидуальным особенностям, склонностям и интересам. У 10-и подростков наблюдается неадекватный (завышенный) уровень притязаний к предполагаемой профессии, не соответствующий их интеллектуальному потенциалу их желание работать учителями, врачами, телеведущими, пожарными, сотрудниками полиции, не соответствуют уровню развития и образования выпускников коррекционных школ VIII вида.

Выводы. Результаты проведенной диагностики свидетельствуют о необходимости коррекции сформировавшейся у подростков с нарушениями интеллекта области профессиональных интересов и сопровождения ее формирования в более младшем возрасте. Для этого представляется целесообразным разработка коррекционной программы с учетом индивидуальных особенностей профессионального самоопределения подростков с умственной отсталостью, а так же предусматривающей работу широкого спектра специалистов в рамках взаимодействия образовательных организаций высшего, среднего и специального образования.

Литература:

1. Белявский, Б.В. Вопросы трудового обучения и профессиональной ориентации обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях специальной образовательной организации [Текст] / Б.В. Белявский // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития : метод. и практ. журн. – 2017. – N 8. – С. 10-17. – Библиогр.: с. 17.

2. Алёнкина, О.А. Профессионально-трудовая направленность обучения школьников с умственной отсталостью [Текст] / О.А. Алёнкина // Психология обучения. – 2007. – № 11. – С. 110-123.

3. Живлюк А.П. Профессиональная ориентация школьников в условиях профессиональных проб // Молодой ученый. — 2015. — №6. — С. 599-601.
4. Старобина, Е.М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью [Текст]: метод. пособие / Е.М. Старобина. – Москва: Изд-во НЦ ЭНАС, 2003. – 119 с.
5. Девяткова, Т.А. Модель трудового обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида [Текст] / Т.А. Девяткова // Дефектология. – 2004. – № 3. – С. 72-75.

УДК 371.01+371.842+371.38
аспирант Антипова Ольга Викторовна
Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал
Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (г. Димитровград);
директор
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования
«Дом детского творчества города Димитровграда Ульяновской области» (г. Димитровград);
кандидат педагогических наук, доцент Игдырова Светлана Викторовна
Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал
Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (г. Димитровград);
старший преподаватель Мукминов Рамиль Раисович
Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал
Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (г. Димитровград)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОРГАНИЗАЦИЙ И УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО, СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРЕДПРОФИЛЬНАЯ КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА

Аннотация. В статье дополнительное образование рассматривается как мера занятости детей, досуговая деятельность воспитанников, целью которого является не только развитие ребёнка, но и помощь каждому ребёнку найти свой путь и помочь ему самореализоваться. Дополнительное образование должно не только давать определённые знания, но и стать практикоориентированным, привлекая в дополнительное образование организации высшего и среднего профессионального образования, предприятия и организации. Авторы уделяют большое внимание мероприятиям на территории города Димитровграда Ульяновской области, направленным на реализацию федерального проекта «Успех каждого ребёнка» в целях исполнения указа Президента Российской Федерации В.В. Путина от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».
Ключевые слова: система дополнительного образования, предпрофильная подготовка учащихся, практикоориентированное обучение,техническое творчество, межведомственная система управления развития дополнительным образованием детей.
Annotation. In the article the additional education is considered to be a measure of employment of children, leisure activities of pupils, the purpose of which is not only to develop the child but also to help each child to find his own way and to realize himself. The additional education should not only provide certain knowledge, but also become practice-oriented, involving in additional education organizations of higher and secondary vocational education, enterprises and organizations. The authors pay much attention to the events on the territory of the city of Dimitrovgrad, Ulyanovsk region, aimed at the implementation of the Federal project “The Success of every child” for the purpose of execution of the decree of the President of the Russian Federation V.V. Putin of 07.05.2018 No. 204 “On the national goals and strategic objectives development of the Russian Federation for the period up to 2024”.
Keywords: the system of additional education, pre-profile training of pupils, practice-oriented training, technical creativity, interdepartmental management system of additional education of children.

Введение. Президентом Российской Федерации В.В. Путиным в рамках Указа от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [1] поставлена задача формирования эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодёжи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся.

В целях исполнения указа Президента реализуется федеральный проект «Успех каждого ребёнка». Это, в первую очередь, дополнительное образование, профориентация и поддержка талантливых детей. Планируется, что детские технопарки «Кванториум» появятся в каждом регионе. Кроме того, в каждом субъекте Российской Федерации к 2024 году будут созданы центры выявления и поддержки талантов. Они будут учитывать опыт образовательного фонда «Талант и успех»– сочинского «Сириуса». Также будет создано не менее 100 центров развития современных компетенций детей на базе университетов. С 2018 года стартовал большой профориентационный проект «Билет в будущее», рассчитанный на школьников 6-11 классов.

Изложение основного материала статьи. При этом дополнительное образование должно изменить свой формат и свои цели. Сегодня дополнительное образование рассматривается как мера занятости детей, досуговая деятельность воспитанников, целью которого является развитие ребёнка. В результате реализации проекта «Успех каждого ребёнка» основной целью становится не только развитие ребёнка, но и помощь каждому ребёнку найти свой путь и помочь ему самореализоваться. Дополнительное образование должно не только дать определённые знания, но и стать практикоориентированным, привлекая в дополнительное образование организации высшего и среднего профессионального образования, предприятия и организации. Так, например, в рамках обучения ребёнок не просто разрабатывает какой-либо проект, но и получает возможность опробовать его в действии, на реальном производстве.

В городе Димитровграде разработана дорожная карта реализации данного проекта, в которую вошли такие мероприятия, как:

1. Увеличение охвата детей в возрасте от 5 до 18 дополнительным образованием к 2022 году до 85 %.

2. Создание новых учебных мест по дополнительным общеразвивающим программам.
3. Создание Муниципального опорного центра по дополнительному образованию.
4. Реализация проектов «Билет в будущее», «Проектория».
5. Увеличение охвата детей дополнительными общеразвивающими программами технической и естественнонаучной направленностей.

Всего дополнительным образования в городе Димитровграде (различными формами) занято 12932 ребёнка в возрасте от 5 до 18 лет, что составляет 80,7 %. В 4-х учреждениях дополнительного образования, подведомственных Управлению образования создано 661 детское образовательное объединение, где обучаются 7326 детей. Из них 123 объединения – технической направленности, с охватом 1156 детей; 135 – естественнонаучной, с охватом 1724 человека. В Центре дополнительного образования детей (далее – ЦДОД) 984 ребёнка задействованы в 113 объединениях. В Доме детского творчества (далее – ДДТ) 163 ребёнка – в 10 объединениях(среди них в Детской ядерной академии – 50 человек).

В учреждениях дополнительного образования созданы детские и молодежные академии (см. табл. 1):

Таблица 1

№	Название академии	Партнеры	Количество детей
1.	IT-академия	МБУДО ЦДОД ОБПОУ ДТК	46 чел.
2.	Академия Автодело	МБУДО ЦДОД ОБПОУ ДТК	29 чел.
3.	Детская академия «Техноалфавит»	МБУДО ЦДОД ЦМИТ «Прогресс» Детские сады	300 чел
4.	Академия краеведения и туризма	МБУДО ЦДОД Географическое общество «Ассоциация скаутов» Туристический клуб «Горизонт»	278 чел.
5.	Технодром	МБУДО ЦДОД ЦМИТ «Прогресс»	611
6.	Детская ядерная медицинская академия	МБУДО ДДТ ДИТИ НИЯУ МИФИ	50

Одной из основных задач города Димитровграда стало увеличение доли творческих объединений занимающихся техническим (инновационным) и инженерным творчеством.

Флагманом в организации обучению техническому творчеству в городе Димитровграде является Центр дополнительного образования.

Педагогами МБУДО ЦДОД создано, апробировано и внедрено три блока программ:

– 1 блок программ: пропедевтика технического творчествадля дошкольников и младших школьников (Академия раннего технического творчества);
– 2 блок программ:интеграция школьного и дополнительного образования;
– 3 блок программ:профориентация и связь с производством, сетевое взаимодействие с другими образовательными учреждениями, ЧГП с ООО «ПРИЗ».

1 блок программ: пропедевтика технического творчествадля дошкольников и младших школьников. В рамках проекта создана Детская Академия раннего технического творчества «ТехноАлфавит» для дошкольников. Задача: формирование политехнического кругозора, конструкторских умений и навыков в области технического творчества. Занятия Детской Академии раннего технического творчества состоят из трёх блоков: научно-технической, социально-педагогической, интерактивных научно-познавательных шоу. Это теоретические, практические и интерактивные занятия по конструированию, моделированию, проектированию, робототехнике с использованием технологий ТРИЗа, формирование политехнического словаря с переходом на развитие связной речи.

Образовательную базу представляет комплексная образовательная программа «ТехноАлфавит», в которой представлен ряд дополнительных общеразвивающих программ технической направленности:

- Робототехника малышам,
- Легоконструирование,
- ТехноАлфавит,
- Легокубики,
- Эксперименты для малышей,
- 3Д моделирование,
- Фанкластик,
- Юный дизайнер,
- Юный конструктор,
- Мир оригами.

Время реализации программ: от 8-12 часов до 144 занятий.

2 блок программ: интеграция школьного и дополнительного образования. Это работа творческих объединений следующей направленности: робототехника LegoNXT 2.0 EV3, компьютерные курсы, обработка графики и видео, проектирование беспилотных летательных аппаратов, авиамоделирование. Работает интерактивный парк «НЭО» (наука, эксперименты, опыты), где в рамках мастер-классов и занятий побуждаем школьников к мыслительной активности и поиску новых идей для решения разнообразных технических, логических задач.

Наша задача – увеличение творческих лабораторий для занятий начальной, базовой робототехникой, с дальнейшим переходом на следующий уровень, в зависимости от желания и способностей ребенка – программирование, моделирование и пр.

3 блок программ: профориентация и связь с производством, сетевое взаимодействие с другими образовательными учреждениями, ЧГП с ООО «ПРИЗ».

В рамках сетевого взаимодействия с Областным государственным бюджетным профессиональным образовательным учреждением «Димитровградский технический колледж» в Центре реализуются программы: «Устройство и техническое обслуживание автомобилей», «Сетевое и серверное администрирование», «Системы автоматизированного проектирования».

В рамках сетевого взаимодействия с Центром молодежного инновационного творчества «Прогресс» (далее – ЦМИТ «Прогресс») – лаборатория лазерных технологий, лаборатория фрезерных технологий, мультимедийный зал, хакспейс, трасса для соревнований на квадрокоптерах (20х50м) на открытом воздухе. Также работает ресурсная площадка по развитию компетенций направления ВорлдСкилс «Технодром».

Таким образом, ЦДОД увеличил количество детей занимающихся техническим творчеством с 10 % (2015/2016 учебный год) до 37 % (2018/2019 учебный год).

Работа Центра по развитию детского технического творчества осуществляется не только в рамках систематической образовательной деятельности по программам дополнительного образования. Выстроена система организации и проведения в городе ряда мероприятий, способствующих привлечению детей к занятиям техническим творчеством, выявлению одарённых детей и выстраиванию индивидуального образовательного маршрута, осуществляется работа над проектами. Проводятся семинары для воспитателей детских садов, научно-инженерные выставки. С 2017 года Центр ежегодно проводит городской фестиваль легоконструирования, а с 2018 года – фестиваль развивающих игр для дошкольников. Созданию положительного имиджа естественных наук активно содействует интерактивная площадка «Парк НЭО (Наука, эксперименты и опыты)». Используя активные методы обучения, мы стараемся побуждать школьников к мыслительной активности, к проявлению творческого, исследовательского подхода и поиску новых идей.

В рамках взаимодействия Дома детского творчества и ДИТИ НИЯУ МИФИ работает Детская ядерная медицинская академия [2, с. 13-14; 3, с. 15-16], целью которой является развитие научно-познавательных способностей обучающихся. Ребята разрабатывают и реализуют индивидуальные научные проекты и исследования совместно с педагогами ДИТИ НИЯУ МИФИ, защищая их на научно-практических конференциях различного уровня.

Развитие технического творчества планируется продолжить и создать детские образовательные объединения технической направленности на базе детских садов (ментальная арифметика, робототехника, легоконструирование и др.), общеобразовательных организаций (атомкласс, IT-технологии, компьютерная грамотность, Web-дизайн и др.) и в учреждениях дополнительного образования (IT-технологии, компьютерная грамотность, Web-дизайн, Компьютерная верстка, Видеожурналистика и др.).

В целях развития интереса к техническому творчеству МБУДО ЦДОД организует совместно с ЦМИТ «Прогресс» умные каникулы, в рамках которых ребята могут обучиться основам технического творчества и закрепить полученные знания.

В 2019-2020 учебном году запланированы семинары для педагогов дополнительного образования по техническому творчеству, научно-исследовательской работе и проектной деятельности обучающихся.

Выводы. С целью повышения вариативности, качества и доступности дополнительного образования, создания условий для участия семьи и общественности в управлении развитием системы дополнительного образования детей, формирования эффективной межведомственной системы управления развития дополнительным образованием детей в городе Димитровграде при муниципальном бюджетной учреждении дополнительного образования «Дом детского творчества города Димитровграде Ульяновской области» Постановлением от 09.07.2019 г. Администрации города Димитровграда создан Муниципальный опорный центр.

Муниципальный опорный центр:

- создает, апробирует и внедряет модели обеспечения равного доступа к дополнительным общеобразовательным программам; оказывает организационно-методическую поддержку реализации дополнительных общеобразовательных программ для детей города Димитровграда;
- ведет организационную и методическую работу по внедрению персонифицированного финансирования дополнительного образования детей на территории города Димитровграда;
- анализирует состояние инфраструктурного, материально-технического, программно-методического и кадрового потенциала в системе дополнительного образования детей на территории города;
- содействует распространению и внедрению лучших практик, современных востребованных дополнительных общеобразовательных программ различной направленности;
- развивает систему независимой оценки качества услуг дополнительного образования детей, содействует развитию организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы, в том числе каникулярного отдыха;
- обеспечивает реализацию мер по непрерывному развитию управленческих и педагогических кадров системы дополнительного образования детей, включая повышение квалификации, профессиональную переподготовку, стажировки в региональном модельном центре;
- является муниципальным модератором информационно-телекоммуникационной системы дополнительного образования детей «Навигатор»;
- наполняет содержательно муниципальный сегмент системы;
- информирует родителей (законных представителей), детей, общественность, сетевых партнеров;
- взаимодействует с региональным модельным центром дополнительного образования детей Ульяновской области.

С июля 2018 года в городе работает муниципальный сегмент системы «Навигатор», в который все организации, осуществляющие лицензированную деятельность по организации дополнительного образования, вводят информацию о своей деятельности. На 15 апреля 2019 года в системе 47 организаций, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам, в системе 343 программы, 4790 пользователей, 8918 заявок, 7402 обучающихся. С сентября 2019 года в городе Димитровграде посредством системы «Навигатор» планируется организация персонифицированного учёта обучающихся и персонифицированного финансирования дополнительного образования.

Литература:

1. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»[Электронный ресурс]. − Режим доступа:https://www.garant.ru/ products/ ipo/prime/doc/71837200/(дата обращения − 08.06.2019).
2. Антипова, О.В., Игдырова, С.В., Мукминов, Р.Р. Предметные олимпиады как фактор одарённости учащейся молодежи в условиях взаимодействия учреждений дополнительного образования и высшей школы / О.В. Антипова, С.В. Игдырова, Р.Р. Мукминов // Проблемы современного педагогического образования. − Сер.: Педагогика и психология. − Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2017. − Вып. 56. − Ч.5. − 328 с. − С. 9-16.
3. Антипова, О.В., Мукминов, Р.Р. Педагогические условия совершенствования предпрофильной подготовки в рамках взаимодействия учреждений дополнительного образования и высшей школы / О.В. Антипова, Р.Р. Мукминов // Проблемы современного педагогического образования. − Сер.: Педагогика и психология. − Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2018. − Вып. 60. − Ч.1. − 498 с. − С. 13-17.

Педагогика

УДК: 378.147:811

доктор педагогических наук, профессор Ариян Маргарита Анастасовна
Нижегородский государственный лингвистический университет
имени Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород)

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются пути реформирования современной образовательной парадигмы. В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами учебная дисциплина "Иностранный язык" рассматривается как средство формирования личности студентов. Иностранный язык, обладая значительным социализирующим потенциалом, позволяет студентам овладевать механизмами, нормами, стратегиями и тактиками социального взаимодействия. Исследование показало, что проблема личностного развития студентов должно быть тесно связано с развитием их гуманитарной культуры.

Ключевые слова: образовательная парадигма, формирование личности студента, социализирующий потенциал, механизмы социального развития, гуманитарная культура.

Annotation. This article looks at ways of modern educational paradigm reforming. According to new Federal State Educational Standards the academic subject "Foreign language" is viewed as a powerful means of forming a student's personality. A foreign language, having a great socializing potential, allows students to obtain mechanisms, norms, strategies and tactics of social interaction. Research shows that the problem of students' personal development should also be associated with the development of their humanitarian culture.

Keywords: educational paradigm, forming a student's personality, socializing potential, mechanisms of social development, humanitarian culture.

Введение. Ориентированность системы российского образования на вхождение в мировое образовательное пространство создаёт предпосылки для повышенного внимания к проблемам языкового образования в различных типах учебных заведений, в том числе, в неязыковых вузах. В современном изменчивом, многоязычном, поликультурном и неспокойном мире владение иностранными языками представителями различных профессиональных сообществ создаёт основу для сближения людей, стран, цивилизаций. Усиление взаимопонимания в значительной степени способствует предотвращению межэтнических, межкультурных конфликтов, обеспечению межнационального мира.

Решение задач, связанных с реализацией этой высокой миссии, предполагает непрерывный поиск путей совершенствования образовательной парадигмы. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования нового поколения направлены на реализацию новой языковой политики, в основе которой требование достижения не только предметных, но и метапредметных, а также личностных результатов. Языковое образование в неязыковом вузе должно создавать благоприятные условия для успешного профессионального роста и интеллектуального потенциала личности, её социального и гуманитарного развития.

В последние годы отмечается динамичная смена востребованных обществом профессий и соответствующих им компетенций. И это ставит перед системой отечественного образования новые серьезные задачи, решение которых должно быть обеспечено в процессе усвоения всей совокупности учебных дисциплин, включая иностранный язык. Изучение иностранного языка как средства овладения социальным опытом человечества может способствовать и овладению целым рядом важнейших стратегий: решение сложных проблем и принятие самостоятельных решений, управление людьми и сотрудничество, восполнение дефицита языковых средств при помощи мимики и жестов, учет межкультурных особенностей и др. Правильная организация процесса обучения иностранным языкам может также обеспечить условия для совершенствования способности критического мышления, развития эмоционального интеллекта, инициативности и когнитивной гибкости. Основными направлениями реформирования содержания образования принято считать его гуманизацию, экологизацию и социализацию.

Гуманизацию образования, которая рассматривается как важнейший фактор усиления гуманистических начал в обществе, связывают, прежде всего, с приоритетным изучением тематики, отражающей глобальные проблемы мирового сообщества на современном этапе его развития: отношения между странами и народами в культурном, моральном, гражданском аспектах и др. Понятие "гуманизация" применительно к учебному процессу по иностранному языку предполагает также особый благожелательный и доверительный климат на занятиях, демократический стиль общения, широкое использование гуманистических технологий и коллективных форм работы.

Экологизация образования направлена на создание в образовательном процессе условий, позволяющих молодежи осознавать и искать решение проблем взаимодействия человека и природы, человека и космоса,

использования природных ресурсов, зависимости выживания цивилизации от степени научной обоснованности действий и нравственности людей, действующих в этих сферах.

Социализация образования предполагает такое его реформирование, которое обеспечит обучающимся условия для усвоения элементов культуры, системы социальных норм и ценностей, приобретение социально ценных качеств и на этой основе их полноценное включение в общественную жизнь.

Изложение основного материала статьи. Изучение научной литературы по обозначенным проблемам позволяет говорить о разработанности научно-теоретических и организационно-методических основ образовательного процесса, обеспечивающих условия для подготовки в стенах университетов профессионалов нового поколения не только как носителей современной научно-технической информации, компетентных исследователей, но и специалистов, отличающихся гибкостью мышления, способностью самостоятельно ставить цели и намечать пути их достижения, творческим подходом к решению профессиональных задач, социальной ответственностью, инициативностью и способностью к саморазвитию.

В связи с изменившимся запросом общества в лингводидактике и методической науке в целом переосмысливаются ценности, цели, содержание, принципы, методы, средства и формы обучения иностранным языкам. В соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами дисциплина "иностранный язык" стала рассматриваться как одно из приоритетных направлений высшего профессионального образования.

Полипредметная природа дисциплины "иностранный язык" делает возможной междисциплинарную организацию содержания обучения, позволяет осваивать законы общества, техники, природы на основе системного мышления. Используя приемы и технологии обучения, ориентированные на освоение методологии творческой деятельности, преподаватель иностранного языка может создать условия для формирования инновационных способностей личности, которые в наибольшей степени востребованы в настоящее время.

В новой парадигме высшего образования формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции осуществляется в логике контекстного обучения с использованием кейсовой технологии. Как известно, основой данной технологии выступает иноязычная коммуникативная деятельность, детерминированная определенным профессиональным контекстом. Повышение творческой активности и самостоятельности обучающихся осуществляется в ходе поиска путей решения актуальных проблем профессионального характера, презентации и обсуждения результатов исследования и, по справедливому утверждению М.И. Клюевой, в частности, "достигается за счет перехода от объяснительно репродуктивных к продуктивным и далее исследовательским кейсам, которые являются разновидностями коммуникативно-познавательных кейсов" [4, с. 11]. Компетентностный и контекстный подходы к иноязычному образованию позволяют формировать в процессе обучения иностранному языку умения ставить и решать задачи, связанные с будущей профессиональной деятельностью обучающихся.

Современный специалист должен обладать полноценной иноязычной профессионально-коммуникативной компетенцией, включающей владение умениями, необходимыми для понимания воспринятых на слух сообщений профессионального характера на иностранном языке, выражения собственных мыслей в устной и письменной формах, адекватного и уместного использования профессиональной терминологии в ходе делового и межличностного неформального общения, подготовки докладов и сообщений на профессиональные темы. Для эффективного формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в университетах создаётся информационно-образовательная среда, включающая материально-технический, организационно-содержательный и виртуальный компоненты), разрабатываются системы смешанного обучения, сочетающие ресурсы системы управления обучением Мудл и педагогические технологии, исследуются возможности, связанные с использованием социальных сетей на основе формирования учебной самостоятельности обучающихся и многое другое [6].

Все это призвано сделать выпускников университетов конкурентноспособными и востребованными на рынке труда.

Однако, как было отмечено выше, в общей профессиональной подготовке студентов современного неязыкового вуза должна присутствовать и другая значимая составляющая, которая характеризуется как гуманитарная. В соответствии с требованиями новых ФГОС одним из важнейших результатов высшего образования является личностное становление выпускника, связанное с утверждением гуманитарных ценностей, способности к взаимодействию и сотрудничеству, постоянному самообразованию и самосовершенствованию.

Выделение этой составляющей повлекло за собой смену ориентиров в обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Произошел переход от утилитарно-прагматических к гуманистическим целям образования, что связывают с формированием и развитием нравственности, духовности, социальной ответственности как факторов профессионализма. И это привело к осознанию учебной дисциплины "Иностранный язык" в структуре учебного плана как одной из наиболее значимых и востребованных.

В научно-педагогической литературе традиционно фиксируется высокий потенциал данной дисциплины в отношении личностного развития студентов. В последние годы в результате проведённых исследований стало очевидным, что обучение иностранным языкам должно выступать как механизм личностного развития студентов, в которое на правах компонента входит социальное развитие. Последнее означает, что в ходе овладения иностранным языком студенты осваивают принятые в том или ином культурном сообществе модели поведения. Это позволяет им накапливать опыт социального взаимодействия и приобретать качества, необходимые для социально адекватного общения в целях решения личностно и профессионально значимых задач.

В связи с этим в структуре профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов особое место заняла социальная компетенция, под которой следует понимать " готовность и способность к социально-адекватному взаимодействию с воображаемыми или реальными речевыми партнёрами, в том числе носителями изучаемого языка в условиях учебной или естественной языковой среды" [2, с. 13-14]. Иностранный язык, обладая значительным социализирующим потенциалом, предоставляет студентам широкие возможности для овладения основными приёмами и нормами, стратегиями и тактиками социального взаимодействия. В целом владение иностранным языком обеспечивает представлениям студентов о социальной действительности необходимую "объемность".

Социальное развитие личности студента протекает как процесс "совершенствования социально-ценных качеств личности по мере накопления, интеграции и активного воспроизводства социального опыта в рамках родной и иной культур, обеспечивающий возможность эффективной деятельности в социальной сфере" [2, с. 22]. Исследования в области социальной психологии показали, что нравственное, эстетическое, культурное, интеллектуальное и эмоциональное развитие осуществляется и "приобретают завершённый характер" только процессе социального развития. М.И. Бобнева отмечает: "Свидетельством роста личности в указанных направлениях является проявление соответствующих свойств в социальном поведении человека" [3].

Социально-развивающее обучение студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка базируется на следующих принципах:

а) вариативности условий социального взаимодействия студентов в учебной и естественной языковой среде;

б) преобладания самостоятельной, творческой учебной деятельности студентов, обеспечивающей возможность принятия ответственных решений, в том числе в социальной сфере;

в) отбора интересного, личностно и профессионально значимого содержания обучения иностранным языкам, способствующего расширению каталога деятельностей студентов;

г) организации овладения иностранными языками как процесса социального взаимодействия в ситуациях межкультурного общения;

д) приоритета приёмов и технологий, направленных на обогащение в ходе иноязычного общения социального опыта студентов.

Как известно, в психологической литературе отмечается зависимость направленности личности и динамики её развития от характера эмоциональных переживаний (Л.С. Выготский, Л.И. Божович и др.). Развитие происходит далеко не во всякой деятельности, а лишь в той, которая пронизана элементами творчества и вызывает у студента эмоциональный отклик. Поэтому обучение предполагает не только присвоение знаний, навыков, умений, формирование компетенций, но и изменения в эмоциональной сфере студента. Эмоциональные переживания личности являются одним из важнейших источников познания окружающего мира, формирования речемыслительной и интеллектуальной активности. Общение включает обмен эмоциональными состояниями и делает возможным установление необходимого эмоционального контакта. Полноценность иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции личности определяются, в частности, её способностью к эмоциональному общению, эмоциональной выразительности, которые, в свою очередь, свидетельствуют о коммуникативной состоятельности личности. В связи с этим отмечается особое значение использования эмоциогенных проблемных учебно-речевых ситуаций, которые стимулируют эмоциональный подъем, обогащают палитру переживаний студентов и обеспечивают условия для развития их эмоциональной сферы [1].

Проблему личностного, в частности, социального развития студента вуза в последние годы связывают также с развитием его гуманитарной культуры. Последняя понимается как "интегральная характеристика социально зрелой личности, которая включает систему гуманистических ценностных ориентаций и наиболее значимые проявления личности (коммуникативность, владение культурой мышления, художественная восприимчивость, способность к рефлексии, социальная субъектность), определяющие активно-деятельностное отношение личности к окружающему миру и человеку, её ключевые компетенции непрерывного самообразования, саморегуляции, самосовершенствования" [5, с. 16]. Гуманитарное развитие студентов требует построения учебного процесса по овладению иностранным языком в соответствии с принципами гуманизации, аксиологизации и ценностно-смысловой рефлексии.

Принцип аксиологизации обучения иностранным языкам предполагает отбор такого содержания обучения, которое позволяет погружать студента в социально-заостренные ситуации проблемного характера, требующие обозначения собственной социально-нравственной позиции. В таких ситуациях происходит формирование позитивных ценностных ориентаций студентов, нравственных представлений, взглядов и убеждений.

Сопоставление и сравнение системы ценностей родной и иноязычной культур создаёт благоприятные условия для формирования у студентов российской идентичности, а также иммунитета к разного рода манипулятивным воздействиям. Ценностно-смысловая рефлексия осуществляется в ходе обсуждения на занятиях по иностранным языкам широкого спектра личностно и социально значимых проблем.

Развивающее обучение студентов неязыкового вуза иностранным языкам осуществляется наиболее успешно в условиях непрерывной образовательной среды как средства выбора обучающимся собственной жизненной и образовательной траектории, что обеспечивает возможность иного восприятия окружающего мира, выхода на новый уровень взаимоотношений с ним в дальнейшем, в послевузовский период.

Выводы:

1. На современном этапе развития методической науки дисциплина "Иностранный язык" в системе вузовского образования рассматривается как мощный фактор социально-гуманитарного развития студентов, а соответствующие компетенции являются значимыми компонентами иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции специалиста.

2. В современной образовательной парадигме предъявляются очень высокие требования к профессионализму преподавателя иностранного языка. Необходимость реализации высокого потенциала данной дисциплины в отношении социально-гуманитарного развития студентов исключает бездумное прохождение учебника, формальное отношение к использованию информационных технологий, выполнение учебных действий, смысл и цель которых не осознаются в полной мере ни студентами, ни преподавателем. Полноправными авторами учебного занятия являются именно преподаватель, который хорошо понимает, какие цели он стремится реализовать на данном занятии, и его студенты, которые эти цели понимают и принимают. В ходе совместной деятельности они в состоянии "вдохнуть жизнь"в разнообразные средства обучения, целенаправленно и уместно пользоваться учебниками, а также информационно-коммуникационными технологиями не для "украшения" занятия, а для реализации конкретных, осмысленных практических и личностно-формирующих целей.

Литература:

1. Ариян М.А. Социально-эмоциональное развитие обучающихся средствами иностранного языка / Язык и культура. Научный журнал – 2017. - № 38. – С. 138-152.

2. Ариян, М.А. Социально развивающая методическая система обучения иностранным языкам: проектирование и реализация: Автореферат дис. ...д-ра пед наук. - Н. Новгород, 2009. - 43 с.
3. Бобнева, М.И. Социальное развитие личности: Психологическая проблема / М.И. Бобнева // Общественные науки. – 1980. - № 1. – С. 89-101.
4. Клюева, М.И. Коммуникативно-познавательные кейсы как средство формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции обучающихся в вузе по направлению подготовки "Туризм": Автореферат дис. ...канд. пед. наук. - Н. Новгород, 2016. - 26 с.
5. Павлова, Л.В. Методическая система развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования: Автореферат дис. ...д-ра. пед. наук. - Н. Новгород, 2016. - 45 с.
6. Присмотрова, О.С. Формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции магистрантов нелингвистического вуза Автореферат дис. ...канд. пед. наук. - Н. Новгород, 2018. - 26 с.

Pedagogy

UDC: 796.925
candidate of Pedagogic Sciences, professor Akhatov Azat Munirovich
Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism (Kazan);
candidate of Pedagogic Sciences, associate Professor Volchkova Venera Ildusovna
Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism (Kazan);
candidate of Physical and Mathematical Sciences,
associate Professor Akhmadiev Marat Gabdulbarovich
Kazan National Research Technological University (Kazan)

PEDAGOGICAL ORGANIZATION OF TECHNICAL AND TACTICAL TRAINING OF STUDENT-ATHLETES IN WRESTLING ON BELTS

Аннотация. Статья посвящена проблеме педагогической организации технико-тактической подготовки студентов-спортсменов в борьбе на поясах. Исследуются возможности формирования классификации технических элементов данного вида борьбы, которая дает представление о педагогической организации преемственности обучения разнообразным техническим приемам в борьбе на поясах не только относительно уровней, но и групп элементов.
Ключевые слова: педагогическая организация**,** борьба на поясах, техническая подготовка, тактическая подготовка в борьбе на поясах, студенты-спортсмены, технические приемы в борьбе на поясах.
Annotation. The article is devoted to the problem of the pedagogical organization of technical-tactical training of student-athletes wrestling on belts. The possibilities of forming the classification of technical elements in this type of fight, which gives an idea of the pedagogical organization of the continuity of training in various techniques in wrestling on belts, not only in relation to levels, but also groups of elements, are explored.
Keywords: pedagogical organization, wrestling on belts, technical training, tactical training in belt wrestling, student-athletes, techniques in wrestling on belts.

Introduction. Belt wrestling has long been known in the international arena as a sport uniting many national wrestling. In 2003, in order to bring the belt wrestling to the international arena, “uniform rules” were developed, based on the principle: to use techniques that do not lead to the injury of an opponent. Since December 2003, Championships, Cups and Championships of Russia, Continental Championships, Championships, Cups, Universiade and World Championships are held annually. The increased popularity of belt wrestling in many countries of the world is forcing specialists to reconsider their views on the pedagogical organization of wrestling techniques to improve the quality of the training process. In conditions of tough competition on the world stage, the criterion of the effectiveness of the pedagogical organization of training athletes is its effectiveness, which can be improved by searching for and implementing the optimal technique of technical and tactical training, which is of certain importance for the integrated training of athletes-students in wrestling. This question becomes the most relevant in the existing psychological and pedagogical conditions.

Formulation of the purpose of the article. The purpose of the article is to study the ways of the effectiveness of the pedagogical organization of technical and tactical training of student-athletes in wrestling on belts.

Objectives of the study:

1. To identify the most effective throws of students - athletes in the conditions of competition in wrestling.
2. Identify and group throw combinations.
3. Identify the conditions of execution of throws and their combinations.
4. To develop a methodology for the pedagogical organization of technical and tactical training of athletes-students.
5. To test the effectiveness of the developed methodology in a pedagogical experiment.

In the course of a long analysis of scientific and methodological literature, we reviewed the systems that are recommended for use in the process of pedagogical organization of teaching students technical and tactical actions. We analyzed programs for youth schools and schools for various types of wrestling; we developed a system of training sequence and improving the pedagogical organization of technical and tactical actions, taking into account the peculiarities of the rules of Greco-Roman, free-style wrestling, sambo and judo.

The novelty of the research lies in the fact that based on the methodology of the pedagogical organization of technical and tactical training of students-athletes of the Sports Academy there are studies of the technical and tactical activities of high-class athletes to identify the conditions for successful implementation of throw combinations in wrestling.

Presentation of the main material of the article. In our opinion, technical and tactical actions are considered learned when an athlete easily performs them in the ring with an equal or superior rival in terms of fitness. Therefore, the main tool of the pedagogical organization of improving and consolidating the mastered technical-tactical action as the main attacking action is its use in training and competitive fights. The modern system of pedagogical organization

of training at all stages of the development of technical and tactical skills, and especially the system for monitoring the preparedness of athletes, should be considered as one of the most important areas in wrestling. According to scientists, the modern style of a wrestler is the pace, accuracy, and diversity of equipment, which imposes relevant requirements on the development of technical and tactical skills of athletes. We believe that a significant problem today in the world of belt wrestling is the increase in the effectiveness of the training process, including the quality of training.

Among the measures aimed at raising the level of all forms of pedagogical organization of classes, the greatest interest is the further development and widespread use in practice of technical and tactical approaches in the training process. Evaluation of the use of this approach belt wrestlers usually occurs in the conditions of competitions at various levels [15]. To perform technical and tactical elements, an athlete must, first, momentarily weigh the point of loss of balance by the opponent or prevent its manifestation; secondly, to very quickly solve a tactical problem by choosing a specific action under the prevailing conditions, and to use it accordingly; thirdly, to quickly implement the decision.

A different approach from the point of view of the use and effectiveness of the pedagogical organization of teaching techniques was proposed by 3. Olshevsky in his dissertation work "The content and sequence of teaching basic technology at the coaching department of the Institute of Physical Culture in the Polish People's Republic" [8, 17, 13].

According to the authors, in the process of pedagogical organization of determining the level of technical and tactical training of fighters, it is necessary to clarify the connection between competitive activity and the content of technical and tactical training [8, 11, 9, 7]. Attention is drawn to the fact that to establish a basic strategy for athletes, it is necessary to take into account the degree of use and effectiveness of technical and tactical actions during fights [8, 16].

At present, we are looking for ways to increase the effectiveness of the pedagogical organization of training athletes-students in wrestling in competition with national and international competitions. We study the numerous performance of various throws in wrestling on belts, as well as the main conditions for the successful execution of combinations.

It is assumed that it is better to focus on the pedagogical organization of technical training at the initial stage of the training process [8]. The importance of the expedient construction of a wrestler's technical training process is exacerbated by the fact that the shortcomings of this element are not highlighted at a younger age [8]. This happens because this disadvantage is compensated by a high level of fitness [8]. However, shortcomings in adolescence [6], gaps in technology are found even in high-class athletes, and the defects made in the early stages are difficult and sometimes impossible to fix, because on the one hand, the formed incorrect skill prevents the creation of a new, correct, and on the other hand, the time convenient for the formation of dexterity, which is the basis of the technique, is lost.

We have formed a classification of technical elements in belt wrestling based on the biomechanical complication of movements, which gives an idea of the pedagogical organization of the continuity of training in various belt wrestling techniques not only in relation to levels, but also groups of elements. It was also very important for us to understand the sequence of the pedagogical organization of teaching techniques within the levels and groups and in accordance with the stages of long-term sports training. There is also the question of the development of the "crown" technique and personal style of the struggle, without which it is very difficult to achieve victory in the international arena [1, 3, 4]. The starting point of this technique should be varied using different methods of distracting the opponent. However, we must not forget that the "corona" technique must be minimally variable, that is, its main variables (time, space and force) can be stable in the corresponding interval of change. For example, it is better to perform a throw as accurately and quickly as possible, working to outrun an opponent [12]. In addition, the possession of "corona" attacks is an important condition for the development of a combination style of struggle - the most dangerous for rivals. Thus, further improvement of the effectiveness of the pedagogical organization of technical and technical-tactical exercises is the development of its own style of conducting competitive struggle and the "crown" technique.

The developed methodology and practical recommendations were used in the preparation and participation of student-athletes in the Championship of the Republic of Tatarstan and the Championship of Russia in 2018, held in Zainsk. According to the results of the Championship of the Republic of Tajikistan, 12 students-athletes of the Academy were selected for participation in the Championship of the Russian Federation. Students Nurutdinova R. (2nd place), Abramov A. (2nd place), Latipov T. (1st place), Karimullin D. (2nd place), Zakirov I. (1st place), and also graduate student Suleymanov G. (1st place), following the results of the Russian Championship, were included in the Russian national team for participation in the World Championship, which will be held on October 25-27, 2018 in the city of Kazan, the Republic of Tatarstan.

The experimental methodology was aimed at improving the pedagogical organization of the combination style of throwing. In the conditions of competition, a successful attack is possible only when creating a comfortable dynamic situation, one of which is its unexpected manifestation as a result of attacks by an opponent or other actions of both fighters, where its occurrence was not planned [10].

In our opinion, the use of the "crown" attacker reception greatly enhances the chances of fighters to achieve victory in the world arena. It is very important that the initial element of the “corona reception” be as varied as possible [12]: the athlete must be proficient in a variety of ways to distract an opponent. However, the “corona” method itself must be more stable in the variations of movements so that the variables “time-space-force” are stable in the optimal range of variation. A vivid example of the latter can be a throw made by a wrestler accurately and quickly enough to work ahead of the opponent [17].

It is necessary to clarify that the use of "corona" attacks by a wrestler is one of the most important conditions for creating a combined style of struggle, which is considered to be the most dangerous and unpredictable for the opponent. So, in order for an action to be successful in competitions in wrestling on belts, it is necessary to work it out in various situations and conditions as close as possible to the fight [12, 17].

Only in the case when an athlete has successfully applied a technical-tactical action in a competitive battle with the best-trained opponent, can this technique be considered mastered [18]. Therefore, the use of mastered technical-tactical actions as the main attacking actions in training and competitive fights can be considered the main means of its improvement and consolidation [14].

Conclusions. So, taking into account all the above, the pedagogical organization of the classification of technical elements and tactical actions of athletes in belt wrestling, presented in our work, is based on a systematic approach and has a methodological focus. This allows you to pre-make a clear plan for learning motor techniques, in particular, at the initial stages of preparation, taking into account the biomechanical complication of movements. In our opinion, such a classification is accompanied by didactically competent planning of training for motor techniques for the following reasons: it increases the positive motivation to the training sessions; prevents physical and psychological burnout of fighters; creates the effect of a positive transfer of motor elements.

References:

1. Alkhasov D.S. Classification of the technical elements of martial arts on the basis of biomechanical complication of movements // Sports Science Bulletin: Federal Scientific Center of Physical Culture and Sports. - Moscow. - 2011. - №4. – Pp. 6-11.
2. Akhatov A.M. The relevance of the organization of technical and tactical training of young men of 17-18 years based on the combination manner of making throws in wrestling on belts / A.M. Akhatov, A.V. Glazistov, A.T. Zagrutdinov // Experience of sports heritage - Universiade-2013: materials of the international scientific-practical conference. - Naberezhnye Chelny: KGAFKSiT, 2009. - P. 19-20.
3. Alkhasov D.S. Technical training in karate // Monograph. - Moscow, 2014. - 157 p.
4. Alkhasov D.S. Style Karate / Filyushkin AG // Monograph. - Moscow, 2014. - 138 p.
5. Alkhasov D.S. Classification of the technical elements of martial arts on the basis of biomechanical complication of movements // Sports Science Bulletin: Federal Scientific Center of Physical Culture and Sports. - Moscow. - 2011. - №4. - Pp. 6-11.
6. Bikbova D.M. Methods of forming the optimal martial status of judo 15-18 years old / D.M. Bikbova V.I. Volchkova A.M. Akhatov // In the collection: Modern problems and prospects of development of the system of training sports reserves on the eve of the XXXI Olympic Games in Rio de Janeiro: Materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation. - Volga GAFKiT. - 2015. - Pp. 176-17.
7. Gabov M.V. Formation of technical and tactical actions of the qualified wrestlers of the Greek-Roman style: the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.04. - Chelyabinsk, 2004. - 163 p.
8. Jafarov A.A. The content and sequence of teaching the basic technique of judo: [Electronic resource]: Maikop 2000, URL: https://referatbank.ru/referat/preview/42630/referat-dzyudo.html (Contact date 11.11.2018).
9. Ismagulov K.T. The history of the formation and development of the national struggle "Cossack kuresy" [Electronic resource]: URL: https://knowledge.allbest.ru/sport/3c0a65635b2ad69a4c53a89521316c26_0.html (The date of circulation is 11.11.2018)
10. Ivanov A.I. A technique of formation of a combination style of attacking actions at the stage of basic training of judoists of 10 - 11 years: the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.04. - Volgograd, 2002. - 234 p.
11. Melnikov R.M. Tactical training of Greco-Roman wrestlers // Teaching guide on physical education. - Olimp, 2014. - 49 p.
12. Oskolkov V.A. Boxing: education and training // Tutorial. - Volgograd: VGAFK, 2003. - 116 p.
13. Podoruev Yu.V. Correction of impellent orientations of technique of throws of a judo and features of its formation in the conditions of early specialization: the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.04. - Krasnodar, 2009. - 181 p.
14. Suleymanov G.B. Biomechanical patterns of implementation of technical elements in wrestling on belts / G.B. Suleymanov, Burtseva E.V. // Actual problems of the theory and practice of physical culture, sport and tourism: Materials of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference. - Kazan, Volga State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism, 2018. - P. 652-659.
15. Chibichik Yu.V. An individualization of teaching and training process of young judoists at the initial stages of preparation: the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.04. - Chelyabinsk, 2010. - 180 p.
16. Shakhmuradov Yu.A. Freestyle wrestling: the scientific and methodological foundations of many years of training wrestlers // Monograph. – Makhachkala, 2011. - 369 p.
17. Shilakin B.V. Formation of the technique of attacking actions of qualified sambists // Abstract of dissertation. - Khabarovsk, 2004. - 24 p.

Педагогика

УДК:373.5

кандидат педагогических наук, доцент Ахкиямова Гузелия Равиловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Аннотация. Статья посвящена вопросу реализации на практике модели формирования культуры безопасности у учащихся. Отмечена, важность использования межпредметной связи в урочной и внеурочной работе в процессе преподавания предмета ОБЖ, что способствует созданию целостной научной картины мира; необходимость в высококвалифицированных учителях ОБЖ, что является важной задачей достижения планируемых результатов обучения в соответствии с ФГОС.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, межпредметные связи, урочная работа, внеурочная деятельность.

Annotation. Article is devoted to a question of realization in practice of model of formation of a safety culture at pupils. It is noted, importance of use of intersubject communication in task and after-hour work in the course of teaching subject Fundamentals of Health and Safety that promotes creation of a complete scientific picture of the world; need for highly skilled life safety teachers that is an important problem of achievement of the planned results of training according to FGOS.

Keywords: safety, interdisciplinary connections, lesson work, extracurricular activities.

Введение. Современный подход к обучению ОБЖ в рамках реализации ФГОС имеет своей целью становление индивидуальной личности, добросовестного гражданина, способного самостоятельно и быстро решать возникшие проблемы. Принципиальное отличие новых стандартов заключается в том, что основной целью является не предметный, а личностный результат. Во главу ставится личность ребенка, а не просто набор информации, обязательной для изучения.

Традиционно личность определяют, как человека - субъекта социальных отношений и сознательной деятельности. В структуре личности изучаются все психологические характеристики человека и все особенности организма ракурсом физиологии. В психологии принято подчеркивать именно общественный характер личности – ее возникновение и развитие возможно только благодаря жизни человека в обществе.

Разработчикам ФГОС (в части требований к результатам освоения курса ОБЖ) удалось сформировать и предложить педагогам документ, предъявляющий достаточно высокие требования, чем ранее. Новые требования позволят вплотную подойти к реализации на практике модели формирования культуры безопасности у учащихся. Однако, высокие требования к результатам освоения курса ОБЖ, подразумевают также высокие требования к уровню квалификации педагогов основ безопасности жизнедеятельности и организации педагогического процесса в целом.

Преподавание предмета ОБЖ – это подготовка детей к жизни, к выживанию в самых сложных ситуациях, в самых сложных видах жизнедеятельности. Это воспитание гражданина – патриота, любящего свою Родину – Россию. И готового в любой момент встать в строй защитников Отечества в Вооружённых Силах России - должно быть, и есть главное в работе преподавателя ОБЖ.

Изложение основного материала статьи. В последние годы проблема формирования основ безопасности становится всё более актуальной. Ей уделяется самое пристальное внимание в образовательных учреждений всех видов и уровней.

Разного рода опасности могут поджидать нас на каждом шагу. И самые незащищённые люди в данном случае – это дети. А значит, их знания в области безопасности нужно постоянно пополнять. И эту важную задачу предстоит выполнить учителю ОБЖ. Но чтобы научить детей правильно реагировать и действовать в опасной жизненной ситуации, нужно самому быть хорошо подкованным во всех связанных с этим вопросах. Также учитель ОБЖ должен понимать, как лучше организовать процесс обучения, каким образом будут проходить основные и дополнительные занятия, как лучше объяснить тот или иной материал, как сделать так, чтобы учащиеся лучше запомнили материал, и самое главное, как заинтересовать их данным предметом и развивать желание его изучать. Чтобы хорошо подготовиться к должности учителя ОБЖ и проводить уроки с учётом всех особенностей Федерального государственного образовательного стандарта.

Образовательный стандарт нового поколения перед учителем ставит новые цели. Педагог должен, в учебно-воспитательной процессе, научить ребёнка не только читать, писать и считать, но и привить новые умения: универсальные учебные действия и сформировать у школьников мотивацию к обучению. Исходя из задач современного образования, большинству учителей предстоит перестраивать также и своё мышление. Содержание образования не сильно меняется, однако, реализуя новый стандарт, каждый учитель обязан выходить за рамки своего учебного предмета, задумываясь, в первую очередь, о развитии личности школьника, необходимости формирования универсальных учебных умений, без которых ученик не сможет быть успешным ни на следующих ступенях образования, ни в профессиональной деятельности. В связи с этим роль любого учителя существенно изменяется в части понимания смысла процесса обучения и воспитания.

Программа учебного курса «Основы безопасности жизнедеятельности» формирует личностные результаты освоения основной образовательной программы; реализует систему базовых национальных ценностей и основные направления духовно-нравственного развития и воспитания учащихся на ступени основного общего образования; эффективно интегрируется в систему урочной и внеурочной деятельности.

Организация школьной работы по вопросам безопасности жизнедеятельности, большую роль играет сам педагог, которые заинтересован в этой безопасности. Также, тот, который имеет любознательность и опыт в разных сферах жизни.

На современном этапе развития общества важную роль играет исследование личностных свойств человека и их роль в профессиональной деятельности. Немаловажную роль играет изучение структуры личности педагога, поскольку он оказывает существенное трансформирующее воздействие не только на учащихся, но и на общество в целом. Это связано с тем, что в настоящее время на первое место выступают проблемы обучения людей, профессионального развития и становления. При этом решающая и ведущая роль отводится педагогу, поскольку он является центральной личностью во всем процессе обучения, берет на себя ответственность за принятие решений, разработку плана и хода занятий, выбор методов и форм обучения и конечный его результат.

В организации учебного процесса под личностью подразумевают человека как субъекта сознательной деятельности. При этом любой педагог обладает рядом социально – психологических черт. Эти черты с одной стороны обусловлены рядом природных свойств личности, с другой – социальными факторами. Под действием природных факторов формируются такие черты, как память, чувства, эмоции, восприятия. Эти черты обусловлены особенностями нервной системы. Социальные свойства обуславливают роль, статус, знания, опыт, привычки человека.

Не вызывает сомнений тот факт, что специфика психических свойств личности оказывает существенное воздействие на успешность профессиональной деятельности человека. Структура личности определяет стиль мышления человека, управляет чувственно – эмоциональной, волевой сферой человека, обуславливает строй чувств, эмоций человека, определяет поведение и характер взаимоотношений человека с партнерами, учащимися, в трудовом коллективе. В общем виде структура личности определяется как совокупность определенных устойчивых свойств личности, определяющих поведение и характер человека. Эти черты проявляются в отношениях человека к себе, к людям, к выполняемой работе. Эффективное обучение всегда обусловлено поведением педагога и ориентировано на человека, которого он обучает. Педагог занимает отдельную позицию в обществе и должен обладать особым составом личностных качеств, которые обеспечивают успешность обучения и принятия решений.

Очевидно, что качество работы учителя ОБЖ на две трети зависит от качества выполненной работы учителем математики, истории, биологии, химии, географии, физики, учителем физической культуры и др.

Ведь практически на каждом занятии преподаватель ОБЖ опирается на ранее приобретённые учащимся знаниями по этим предметам. Образно говоря, на уроках ОБЖ шлифуются ранее приобретённые знания - с основным упором на безопасность, на правила выживания в чрезвычайной ситуации.

Например, урок математики, где учитель может затронуть тему о безопасности жизнедеятельности. Время ограничено и предмет, вроде, никак не относится к этой теме. Но, вот задание из рабочей тетради по математике 3 класс Г.В.Дорофеев: «В мешке 48 кг картофеля, в корзине на 30 кг меньше, чем в мешке, а в ведре в 2 раза меньше, чем в корзине. Сколько кг картофеля в ведре?».

После того, как учащиеся решили данную задачу, педагог может сказать, что в молодом или проросшем картофеле содержится, опасное для человека вещество – соланин. Если кожура у картофеля зелёная, то там есть это вещество и его лучше не употреблять или очищать толстым слоем. Тут мы не объясняем, что это за вещество и как оно образуется. Но на отдельном уроке, а точнее, классном часе, мы можем более подробно рассказать, или пригласить работника сельского хозяйства, который более подробно расскажет не только о картофеле, но и других растениях, об их, возможных, опасных свойствах.

Далее, педагог проводит классный час, на подобную тему с картофелем или сельским хозяйством. Для того чтобы, сохранять регламент и время урока, нужно дать чёткую информацию, определить границы темы, цель и задачи, показать важность данной темы.

Подготовка школьной команды к соревнованиям «Школа безопасности» тоже не обходится без участия преподавателя физической культуры.

Все тестовые задания и школьных и муниципальных и региональных олимпиадных заданий предусматривают собирательность предмета ОБЖ, необходимость серьезных знаний по истории, географии, биологии, химии, физике.

Такие межпредметные связи, требуют от педагога соответствующего образа жизни и знаний во многих областях. И такое требование вполне адекватно. Если педагог, понимает связь между употреблением продуктов с синтетическими веществами и влиянием их на нервную систему, то ему самому будет интересно об этом рассказывать, следовательно, его будут внимательно слушать. Если он сам будет пропагандировать физическую активность (несмотря на то, что он учитель по математике), катаясь на велосипеде летом и весной вместо машины, проводя физкультминутки, то и кто-то из учащихся заинтересуется, как это влияет на здоровье и каким образом большое количество транспортных средств, оказывает воздействие на организм человека и природу.

Внешкольная работа подразумевает воспитательную работу, организованную педагогами с учащимися школы вне рамок классно-урочных занятий. Но пропаганда чего бы то ни было будет эффективна в том случае, когда она распространяется не только на учащихся, но и на всех членов его семьи. И мы можем обеспечить и организовать внешкольные мероприятия так, чтобы информацией об антропогенных опасностях, действиях по минимизации их воздействия затрагивала большое количество людей.

Для этого внешкольные мероприятия, можно подразделять на две группы: так как, учащийся зависит от своей семьи, то мероприятие охватывает работу, в которой его семья принимает участие и та работа, где главный сам ученик. От его действий зависит, насколько он будет успешен в своей работе и как его работа повлияет на его жизнь, и только потом на его окружающую среду.

Выводы. Подводя итог сказанному, еще раз хочется отметить, что без межпредметной связи всего учебного процесса, без высококвалифицированного учителя ОБЖ, без необходимой учебно-материальной базы по предмету, без оснащённого оборудованием и наглядными пособиями кабинета, невозможно в полном соответствии с программой курса решать задачи, поставленные министерством Образования РФ, министерствами Обороны и МЧС - задачи, которые ежедневно ставит перед нами жизнь. По выживанию в мире грозном и все более непредсказуемом, предвоенном, по воспитанию личности любящей своё Отечество и способной встать на защиту своей Родины-России.

Главный продукт своей деятельности, который школа должна предъявить обществу – это подготовленный к самостоятельной жизни молодой гражданин, хорошо обученный, знающий историю, культуру своей страны, горячо любящий свою Родину – Россию и готовый защищать её интересы в политике, в дипломатии, с оружием в руках.

По предмету ОБЖ нет школьного экзамена, но каждый учащийся, каждый человек экзамен по ОБЖ сдаёт ежедневно и всю свою жизнь - таков результат многовекового опыта, накопленного человеком.

Литература:

1. Абрамова, С.В. Реализация компетентностного подхода в структуре образовательного пространства «Безопасность жизнедеятельности» в условиях модернизации современного образования: монография / С.Н. Абрамова, Е.Н. Бояров // Инновационные технологии в образовании: теория и практика. – 2015. – № 3. – С. 310-354.
2. Ахкиямова, Г.Р. Личностно-ориентированные технологии обучения на уроках «Основ безопасности жизнедеятельности» / Г.Р. Ахкиямова // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2017. - № 4-2. - С. 24-29.
3. Ахкиямова, Г.Р., Хасанова, А.Р. Трансформации учебного процесса по дисциплине «Основы безопасности жизнедеятельности» в контексте изменений фундаментальных требований ФГОС / Г.Р. Ахкиямова, А.Р. Хасанова // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2016. - №11-2. - С. 26-31.
4. Байбородова, Л.В. Непрерывное педагогическое образование / Л.В. Байбородова. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – 205 с.
5. Венгера, Л.А. Диагностика умственного развития детей / Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. – М.: Педагогика, 2017. – 200 с.
6. Комарова, Т.С. Школа эстетического воспитания / Т.С. Комарова. – М.: Зимородок, 2016. – 415 с.
7. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2016. – 400 с.
8. Кузин, М.В. Детская психология в вопросах и ответах / М.В. Кузин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2016. – 253 с.
9. Кулакова, Е.А. Развитие творческих способностей учащихся в процессе проектной и учебно-исследовательской деятельности / Е.А. Кулакова. – М.: НИИ школьных технологий, 2016. – 240 с.

10. Михайлов, Л.А. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л.А. Михайлов, О.Н. Русак, В.П. Соломин. – М.: Академия, 2018. – 288 с.
11. ОБЖ: Основы безопасности жизнедеятельности [Электронный ресурс]. URL: http://обж.рф (дата обращения: 08.01.2019).
12. Подласый, И.П. Современные образовательные технологии / И.П. Подласый. – М.: Высшее образование, 2017. – 384 с.
13. ФГОС // Министерство образования и науки Российский Федерации. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://xn80abucjiibhv9a.xnp1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/336.

УДК: 377

кандидат педагогических наук, доцент Баканов Максим Викторович
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
доцент Караваев Алексей Васильевич
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Московской области «Колледж «Коломна» (г.о. Коломна);
кандидат педагогических наук, профессор Титлов Александр Юрьевич
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет» (г.о. Коломна)

КЛАСТЕР КАК ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ФОРМА РАЗВИТИЯ РОССИИ И КОНКРЕТНОЙ ОТРАСЛИ ЭКОНОМИКИ

Аннотация. Развитие национальной экономики страны и ее отраслей во многом определяется правильностью выбранной экономической стратегии. Под развитием при этом стоит, в современных сложившихся российских условиях, понимать расширение реального производства и достижение стабильного экономического роста.

В настоящей статье рассматриваются вопросы применения кластерной концепции в контексте синтеза макро и микроэкономических подходов, а также потенциальное влияние кластеров на экономическое развитие страны.

Ключевые слова: кластер, образование, государство, образовательная система, университеты, материально-техническая баз, совершенствование.

Annotation. The Development of the national economy and its industries is largely determined by the correctness of the chosen economic strategy. Under the development of this is, in the current Russian conditions, to understand the expansion of real production and the achievement of stable economic growth. This article discusses the application of the cluster concept in the context of the synthesis of macro and microeconomic approaches, as well as the potential impact of clusters on the economic development of the country.

Keyword: cluster, education, state, educational system, universities, material and technical bases, improvement.

Введение. Согласно теории, М. Портера, который является профессором Гарвардской школы бизнеса США и во времена Р. Рейгана входил в Президентскую комиссию по конкурентоспособности промышленности, кластер – это группа географически соседствующих и взаимосвязанных компаний (поставщиков, производителей и др.), а также связанных с ними организаций (образовательные заведения, органы государственного управления, инфраструктурные компании), действующие и взаимодополняющие друг друга в определенной сфере экономики.

К признакам кластера относятся:

1. Высокий уровень сформированной системы связей между участниками кластера. Обычно под ним подразумевают хорошее (бесперебойное, регламентированное, регулярное, безопасное и логистически обоснованное) транспортное сообщение, а также наличие соответствующей информационной коммуникации между участниками указанной системы взаимодействия.
2. Инновационная составляющая. Актуальность параметра инновационности проявляется в том, что многие кластеры ориентированы на научно-технологический и технический прорыв субъектов активной предпринимательской, и в первую очередь производственной деятельности, с последующим выходом на новые ниши рынка.
3. Высокая территориальная концентрация участников кластерных образований – еще один базовый признак для создания кластера. Для его реализации необходима некоторая «критическая масса» участников, находящихся на одной территории.

Изложение основного материала статьи. Необходимо учитывать, что кластерные сообщества формируются при совпадении экономических интересов, связанных с осознанием выгод материального и нематериального характера. Кроме того, в появлении кластера должны принимать участие субъекты не только основной, но и дополняющей деятельности. В этом случае образуется агломерационный эффект, который с течением времени может приобретать нарастающий, то есть кумулятивный характер. Он достигается за счет координации проектов, кооперации, инновационной специализации, сокращения общих логистических издержек, использования инновационных технологических и технических решений, и появления не только внешнего, но и внутреннего рынка заказов на производимые товары, работы и услуги (ТРУ).

Конкурентные преимущества кластера для страны и отдельных территорий очевидны:

1. Территориальная локализация участников, что обеспечит работой жителей страны и конкретного региона, а также увеличение налоговых поступлений в бюджет определенного уровня.

2. Длительная и чаще всего перспективная по усилению конкурентоспособности экономическая связь участников кластерного взаимодействия.

3. Возникновение дополнительных возможностей по экспорту технологически востребованной продукции на рынки других стран и получение в ответ валютной выручки и импортных компонентов развития.

4. Формирование мобильности персонала, то есть возможности использования одного сотрудника на разных площадках кластера. В свою очередь, это приведет к росту доходов значительной части, востребованных в профессионально-квалификационном отношении работников и простимулирует рост активации имеющегося трудового потенциала возможностей и способностей у всего персонала.

На макроэкономическом уровне кластеры представляются собой наиболее продуктивной стратегией внедрения инноваций. На данный момент времени кластеризация, как макроэкономический процесс, является одной из передовых стратегий в современной экономической науке и одной из результативных практик решения проблем ускорения экономического развития стран и территорий.

Саму кластеризацию необходимо рассматривать как модель рыночного механизма усовершенствования региональной экономической системы, а в случае с успехами, и экономики страны в целом.

Сейчас на мировой арене конкуренция представляет собой не столько конкуренцию отдельных компаний, сколько конкуренцию различных кластеров. Именно кластеры создают на рынке ситуацию, при которой малый и средний бизнес может успешно развиваться. Кластеры позволяют консолидировать на ограниченной территории несколько уровней производства: проектирование и разработку, производство комплектующих и производство конечного продукта.

На микроэкономическом уровне важным будет фиксирование и реализация принципов, обеспечивающих существование кластера, а именно, конкуренции, коммуникации и концентрации.

Экономическая конкуренция внутри кластера не отличается от конкуренции на рынке в целом и представляет собой борьбу предприятий за рынки сбыта и максимальную прибыль от экономической деятельности. Однако можно выделить следующую черту конкуренции применительно к кластеру: объединение в случае разделения сфер влияния в рамках отрасли, смежных интегрирующийся на основе новых технологий отраслей, например, биопрограммирование, биомедицина и биотехника или группы отраслей, как, например, в машиностроительном комплексе.

Конкуренция стимулирует предприятия к снижению цен, улучшению качества, обеспечивает конкурентоспособность на внутреннем и внешнем рынках.

Однако, наравне с конкуренцией в кластере существует интеграция различных элементов и применяемых, в том числе и копируемых друг у друга, успешных бизнес-моделей. Помимо прочего, это обусловлено схожестью технологий и коммуникацией между элементами кластера. Сферой интеграции в кластере может быть: сфера образования (дополнительное образование сотрудников, профессиональная переподготовка), научная сфера (общие исследования).

Огромную роль в продуктивном функционировании всего кластера может сыграть технопарк, являющийся с одной стороны – интегратором инновационных процессов, а с другой – инфраструктурным подспорьем инновационных процессов. Необходимо отметить, что технопарк как таковой не является кластером, так как в отличие от технопарка элементы кластера не идут на полное слияние, сохраняя самостоятельность, только лишь взаимодействуя между собой.

Необходимо обеспечить уверенность участников кластера в их личной выгоде, в противном случае кластер не сможет существовать или будет неэффективным.

Коммутация в кластере представляет собой регулярный обмен информацией между участниками объединения. В роле центра коммутации может выступать ведущий и ориентированный на получение практически значимых результатов образовательный центр с соответствующими профессионально нацеленными специалистами. В таком центре теоретические поиски должны переводиться в опытно-экспериментальную и производственную работу.

Принцип концентрации предполагает не только количественное, часто не просчитанное по полезным последствиям, но и качественное наращивание усилий в регионе относительно конкретной экономической сферы.

Тем самым увеличиваются возможности появления точек экономического роста.

К типам связей между элементами кластера обычно относят кооперацию и координацию.

Кооперация является логичным следствием основных признаков кластера. Кооперация предполагает добровольное объединение ресурсов для достижения общих целей, это может быть объединение собственности в различных формах (интеллектуальная собственность, земля, средства производства), труда, информационных ресурсов. Обычно, именно кооперация приводит к эффективной работе всего кластера.

Координация используется для согласования действий разных элементов кластера.

Процессы интеграции и дезинтеграции, проистекающие в кластере, показаны на рисунке 1.

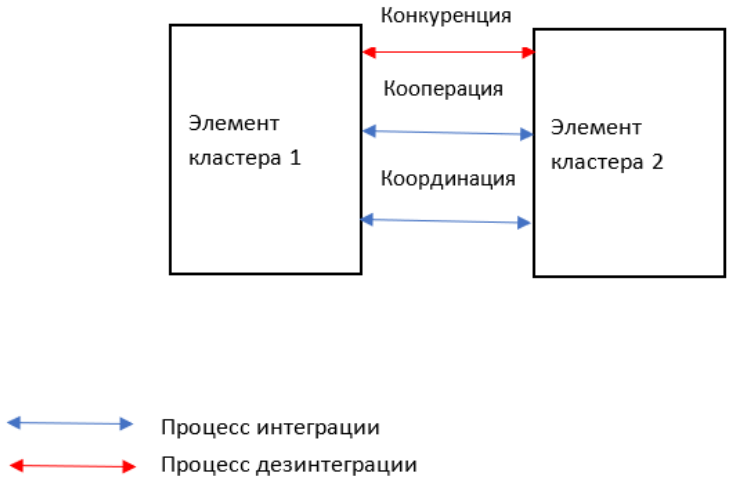


Рисунок 1. Внутрикластерные процессы

Из рисунка следует, что процесс конкуренции выступает как дезинтегрирующий процесс внутри кластера, а кооперация и координация наоборот, как объединяющий.

Устойчивость кластера обеспечивается тем, что интегрирующие процессы оказываются сильнее дезинтегрирующих и каждый участник кластерных связей понимает свою выгоду от их осуществления.

Применительно к национальной экономике Российской Федерации, которая является развивающийся экономикой, стоит отметить возможность применения «преимущества отсталости», заключающегося в том, что развивающаяся страна может заимствовать у развитых стран передовые технологии или даже модели развития, минимизируя расходы на собственные разработки. Под расходами здесь имеются ввиду не столько материальные издержки, сколько затраты времени на разработку той или иной стратегии экономического роста. В тоже время в условиях санкционного давления на страну следует учесть существование проблемы «лага запаздывания», когда для технологических прорывов требуется концентрировать собственные ресурсы и заимствованные ресурсы, включая использование посреднических межстрановых организационных технологических операций.

Только скоординированные действия по этим двум направлениям, которые должны нарастать по масштабам, способны обеспечить макроэкономический, внешний и внутренний, успех.

Формирование кластера в конкретной отрасли способно повысить уровень ее конкурентоспособности.

По утверждению Майкла Портера, «важен не столько запас факторов на данный момент, сколько скорость, с которой они создаются, совершенствуются и приспосабливаются к нуждам отраслей». При этом очень важны именно «развитые факторы», имеющие непосредственное отношение к экономике знаний (информационно-программному обеспечению, исследовательским структурам и проектам, высокообразованным кадрам).

По этой причине необходимо внимательно подойти к созданию действительно развитых и результативных по последствиям применения факторов.

Решение вышеуказанной проблемы требует не просто реконструирования, а принципиального обновления всей системы, например, образовательной подготовки специалистов с высшим образованием.

Идея кластерного подхода, помимо прочего, предполагает увеличение контингента студентов факультетов физической культуры и спорта (ФКиС), которых следует обучать на основе получения ими двух специализаций – спортивного и предпринимательского профиля. Полезность такого решения подтверждается международным опытом, несмотря на кажущееся, на первый взгляд, распыление ограниченных ресурсов. К такому выводу подталкивает и пример, приведенный М. Портером в его работе «Международная конкуренция», согласно которому, начиная с 50-х годов XX века наличие значительного ресурса инженерных кадров в Японии (страна имеет самый высокий в мире показатель количества выпускников инженерных вузов на душу населения) сделало для успеха многих отраслей японской экономики больше, чем низкая зарплата японских производственных рабочих.

Нельзя упускать из виду, что высококлассные профессиональные кадры для отрасли ФКиС могут быть подготовлены только, если будут талантливые выпускники вузов. Для этого, в свою очередь, необходимо обеспечить соответствующее ресурсное обеспечение, используя возможности государства в области прямого финансирования и предоставления налоговых, кредитных и иных льгот, а также информационно-пропагандистских и консультационных мер поддержки данной отрасли.

Подчеркнем, что финансово-экономическая и информационная образовательная политика государства должна быть достаточно качественной, настолько, чтобы подготовить базу для результативных преобразований во всей отрасли ФКиС, включая как коммерческие, так и ее некоммерческие сектора.

Не меньшую ценность для результативного развития указанной отрасли представляют «специализированные факторы». По сути дела, это ключевые внутриотраслевые социально-экономические институты – потенциальные «точки роста», субъекты и условия инновационного ускорения, качественного развития. К ним, например, относятся отраслевые научно исследовательские институты (НИИ); профессорско-преподавательский состав (ППС), состоящий из людей квалифицированно заинтересованных

и, главное, инновационно настроенных; объекты спортивной инфраструктуры, отвечающие высшим мировым стандартам; конкурентоспособные предприятия спортивной индустрии. Такие факторы не образуются сами по себе, тем более в достаточном количестве и тем более в условиях не устраненного системного кризиса.

И все-таки целесообразно указать, что для получения ожидаемого эффекта переломного характера требуется более целенаправленное, чем в настоящее время (и часто более рискованное), не только общественное, но и частное финансирование конкретного кластерного образования.

Пока же, например, частные инвесторы проявляют заметный интерес лишь к определенным видам профессионального спорта (футболу, хоккею с шайбой, авто и мотоспорту, баскетболу и некоторым другим). Если в США на спортивное спонсорство уходит ежегодно миллиарды долларов, а в Европейском Союзе – сотни миллионов долларов, то бюджет Мирнспота РФ – чуть более 200 млн долларов, а весь спортивный рынок страны «весит» около 3 млрд долларов по сравнению с 200 млрд долларов в США.

Особую проблему в этой связи представляет определение внутриотраслевых приоритетов распределения различных, но вместе с тем определенных ресурсных факторов.

Выбор специализированных эффективных управленческих решений является чрезвычайно сложным. Для решения указанного вопроса значимым можно считать разработку нормативных параметров, классифицирующих все субъекты отрасли ФКиС на конкретные группы, исходя из их целевой функции.

Прирост показателей развития отрасли будет обеспечиваться, когда в ней имеются факторы, которые одновременно являются и развитыми, и специализированными. От наличия и качества таких факторов во многом зависят сравнительные конкурентные преимущества и возможности их усиления в отрасли.

Оценка содержательной составляющей факторов производится на основе проектного и динамического подходов, что связано с развитием науки, техники и производства. Любые знания устаревают довольно быстро, то есть имеют высокую степень морального износа. По этой причине следует заняться системой возрождения профильных институтов повышения квалификации, резко усилив их материально-техническую базу и улучшив технологическое обеспечение. Очевидно, что подобное направление целевого ресурсного обеспечения – неотъемлемый приоритет новой и главное, по нашему убеждению, результативной образовательной концептуальной и кластерной политики в области ФКиС.

Вместе с тем, мы видим проявление тенденции к непрерывному повышению степени специализации в факторных условиях. К примеру, как уже было показано, современной рыночной экономикой в России востребуется уже не просто квалифицированный специалист в области ФКиС, не просто спортивный педагог с дипломом о высшем образовании и не просто мастер своего дела. Экономической системе страны нужны специалисты в области спортивного менеджмента, маркетинга и предпринимательства наряду со спортсменами-профессионалами в своей области профильной деятельности.

Усиление факторной специализации – следствие функционирования и укрепления рыночных процессов. Это та реальность со всеми ее отрицательными последствиями, которая органически свойственна рыночной конкурентной экономике. Это также та цена, которую, хотим или не хотим, приходится платить за выбор результативного развития отрасли ФКиС в рамках кластерной концепции в рамках системы рыночных координат.

На первый взгляд парадоксально, но со временем специализированные факторы превращаются в базовые, чтобы на определенном участке вновь подвергнуться процессу еще более узкой специализации. Узконаправленная модификация факторов касается не только образовательного продукта, но и людей, инфраструктуры и даже источников капитала.

Разумно предположить, что без адекватной целевой и комплексной поддержки на правительственном уровне в контексте институциональной сбалансированности решить выше обозначенную проблему нельзя в принципе. Для этого государству предлагается создавать конкретные механизмы экономического стимулирования участия предпринимательских субъектов в поддержке целевых проектов в сфере ФКиС.

Пока же предпринимателям различных секторов экономики просто не выгодно вкладывать деньги в отрасль. Их участие в поддержке спорта, например, спортивных команд, скорее благотворительность, имеющая политический подтекст, чем выгодный процесс бизнес-инвестирования. С другой стороны, также общеизвестен факт, что финансовых ресурсов, выделенных нашим государством, явно недостаточно даже для создания общих факторных предпосылок на нужном, для современного этапа качественной кластерной модернизации, уровне.

Реорганизация параметров и условий кластерного развития отрасли ФКиС – сложный многоаспектный динамический процесс. Его результативное обеспечение означает, помимо прочего, использование практики сравнительных межстрановых сопоставлений. Сама отрасль ФКиС не может достигнуть уровня конкурентоспособности во всех своих подсистемах без учета влияния мировой среды. По этой причине отрасль ФКиС нуждается в системном обновлении и разработке нормативов не выживания, а развития.

Ориентиром для такого процесса должна быть идея М. Портера о том, «… что разовых капиталовложений оказывается недостаточно для получения конкурентного преимущества на базе факторов, и требуется непрерывное финансирование с целью повышения качества факторов, не говоря уже о том, чтобы не допускать их обесценивания».

Выводы. Таким образом, кластерная концепция представляет собой инновационную организационно-управленческую форму результативного решения существующих в нашей стране проблем.

Ожидаемые результаты от формирования и развития региональных кластеров в России сводятся к следующему.

На макроэкономическом уровне: конкурентоспособность национальной экономики, общий экономический рост, и как следствие, увеличение благосостояния страны в целом.

На отраслевом уровне: выход на достаточный и запланированный уровень национальной и международной конкурентоспособности.

На микроэкономическом уровне: развитие малого и среднего бизнеса, улучшение качества товаров и услуг, развитие более качественной профессиональной деятельности, создание условий для регионального экономического роста, повышение уровня образования.

Литература:
1. Баканов М.В., Караваев А.В., Титлов А.Ю. К новым контурам повышения качества в системе непрерывного профессионального образования в России // Проблемы современного педагогического образования – 2017. № 57-10. С. 56-66.
2. Егорова М.В. Особенности функционирования инновационного кластера в регионе // Российское предпринимательство. – 2007. – Том 8. – № 7. – С. 19-24.
3. Караваев А.В., Баканов М.В., Титлов А.Ю. Проблема внедрения инноваций в спорте как способ реализации физкультурно-спортивного движения в московской области // 13 Всероссийская научно-практическая конференция памяти И.П. Башкатова. Коломна, 2013, с. 297-303
4. Назаркин П.Д. Инновационный кластер как инструмент модернизации национальной экономики // Креативная экономика. – 2013. – Том 7. – № 4. – С. 101-108.
5. Портер, М.Э. Конкуренция / М.Э. Портер. — М.: Издательский дом «Вильямс», 2001. — 496 с. Porter, M.E. Konkurencia / M.E. Porter. — M.: Izdatelskij dom «Williams», 2001. — 496 p.
6. Титлов А.Ю., Караваев А.В., Баканов М.В Организационно-нормативное обеспечение деятельности менеджера по физической культуре, спорту и туризму // Учебно-справочное пособие для студентов факультетов физической культуры и спорта региональных вузов / Коломна, 2012. (2-е издание, исправленное и дополненное).
7. Kellett, P., Russell, R. A comparison between mainstream and action sport industries in Australia: A case study of the skateboarding cluster // Sport Management Review, 12 (2), 2009. — P. 66-78

Педагогика

УДК: 378

кандидат социологических наук, доцент Батаев Виктор Васильевич
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург);
кандидат химических наук, доцент Дейкова Татьяна Николаевна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург)

ТЕХНОЛОГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИУМА В РАМКАХ ПЕРЕХОДА ОТ ТРАДИЦИОННЫХ К ДИСТАНЦИОННЫМ

Аннотация. В системе высшего образования России в 21 веке начался переход многих ВУЗов страны от традиционных к дистанционным технологиям обучения. Дистанционные технологии расширяют возможности получения высшего образования, делая его более доступным и дешевым. В то же время есть и проблемы как с их внедрением, обусловленные проблемами информационной грамотности, так и с несогласием части общества с желательность их внедрения. Руководством России поставлена задача выполнения перехода к новым технологиям, опираясь на информационные возможности ВУЗов и учитывая требования современного рынка. Эффективность обучения на расстоянии зависит от: эффективного взаимодействия педагога и студента; используемых при этом педагогических технологий; эффективности разработанных методических материалов и способов их использования; эффективности обратной связи.

Ключевые слова: система образования, дистанционные образовательные технологии, мультимедийные программы, прямая и обратная связи между участниками педагогического процесса, информационно-аналитическая компетентность.

Annotation. In the higher education system of Russia in the 21st century began the transition of many Universities in the country from traditional to distance learning technologies. Distance learning technologies are expanding opportunities for higher education, making it more affordable and affordable. At the same time, there are problems with their implementation, due to the problems of information literacy, and with the disagreement of the society with the desirability of their implementation. The Russian leadership has set the task of implementing the transition to new technologies, based on the information capabilities of Universities and taking into account the requirements of the modern market. The effectiveness of distance learning depends on: the effective interaction of the teacher and the student; the pedagogical technologies used in this case; the effectiveness of the developed methodological materials and methods of their use; the effectiveness of feedback.

Keywords: education system, distance learning technologies, multimedia programs, direct and feedback between the participants of the pedagogical process, information and analytical competence.

Введение. Система образования в России неоднократно изменялась в связи с изменениями социальных систем, в которых она функционируют. Опираясь на терминологию теории катастроф выскажем мнение, что система образования в нашей стране в процессе функционирования страны, как системы, прошла несколько точек «бифуркаций» - смен парадигм образования: 1) классическая педагогика (начало XX века); 2) теория коммунистического воспитания «советского человека» (30-80-е годы XX века); теория образования в формализованной личностно ориентированной педагогике (конец XX – начало XXI века).

Данные изменения проводились в соответствии с политическими и экономическими требованиями правящих кругов страны. Каждая из указанных парадигм детерминировала превалирующие теоретические концепции, методы обучения и воспитания, корректировала нормы педагогической деятельности.

В рамках смены данных парадигм изменялись средства воспитания и технологии обучения, корректировались параметры модели выпускника и личности, видоизменялись методы ее психолого-педагогического изучения, появлялись новые формы управления образованием. Так в течение нескольких десятков лет система образования развивалась в «социалистической системе», которая, по мнению ряда отечественных мыслителей [1], явилась высшей стадией развития педагогики. Система накопила свой опыт, который содержит как немало достижений, так и много ошибок.

При этом в каждой точке «бифуркации» в социуме появлялась потребность критически оценить систему образования и наметить основы ее перестройки, порождающие дальнейшие «флуктуации» системы образования.

Изложение основного материала статьи. Обратимся к недавней истории системы образования. В 80-90-е годы XX века обнаружились признаки кризиса образования, по мнению Степанова В.И. [2], к которым правомочно отнести: 1) преобладание валового количественного подхода в подготовке специалистов; 2) ослабление стимулов к образованию; 3) спад интереса школьников и студентов к учебе; 4) формализм в воспитательной работе; 5) закостенелость форм и методов обучения; 6) отсутствие «человековедческой» подготовки.

Эти недостатки системы образования, в условиях смены в России правящего режима в 1991-1993 годах, привели ее к глобальному реформированию, в рамках которого усилились планетарные тенденции в образовании как положительной, так и отрицательной направленности, главной идеей образовательного процесса выступила идея гармонического развития. При этом понятие «гармонии» отталкивалось от потребностей и желаний «общества потребления».

Именно в этот момент компьютер и интернет, как средство обучения становится массовым и начинается процесс компьютеризации образования, затем переросший в процесс информатизации образования, породивший начало активной методической и научно-исследовательской работе по проблемам информатизации социума, технического перевооружения образовательного пространства, включая появление союза педагога и учащегося в процессе информационного взаимодействия. Большой вклад в развития данного направления в России внесли Е.Л. Велихов, В.М. Глушков, А.Л. Ершов, Г.А. Звенигородский, А.А. Кузнецов, В.М. Монахов, В.Г. Разумовский. Психолого-педагогические проблемы информатизации образования, заложившие методологические основы использования информационных технологий в учебном процессе исследовали В.П. Беспалько, Б.Г. Гершунский, В.В. Давыдов, В.А. Извозчиков, В.В. Лаптев, Е.Й. Машбиц и другие [3].

По результат работы выше перечисленных авторов были выделены основыные направления внедрения информационных технологий в образовательный процесс: средства обучения; инструмент познания; средства развития личности; объект изучения; средства информационно-методического обеспечения и управления учебно-воспитательным процессом; средства коммуникаций; автоматизации процессов контроля, коррекции результатов учебной деятельности; средства автоматизации процессов обработки результатов эксперимента; средства развивающего досуга [4].

Однако эффективность процессов обучения и воспитания первоначально не изменилась. Это произошло из за того, что информатизация не затронула инфраструктуру системы образования. Невозможность реализации идеи компьютеризации образования в тот период объясняется словами, высказанными американским ученым Ф.Г. Кумбсом: «Нельзя требовать от системы образования делать то, что еще не готово делать само общество и его правительство». «Образование не может выполнить свою работу по перестройке общества», оно «само является продуктом общества». Образование продолжало оставаться «традиционным», а компьютеры стали лишь средством поиска и апробирования способов познавательной деятельности, они только создавали ограниченные возможности для расширения учебных коммуникаций.

В настоящее время процессы информатизации набирают обороты, фактически закончена компьютеризация образования, под которой нами понимается оснащение учебных заведений техническими средствами.

Как результат - в активную фазу сейчас вступил процесс поиска путей эффективного использования компьютерной техники: с одной стороны разработка многочисленных обучающих систем и введения инновационных методов обучения на основе информационно-коммуникационных технологий. На основе анализа работ А.Я. Вагрaменко, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, А.М. Новиков, И.В. Роберт, Н.И. Пак, и др. мы видим, что бурное развитие информационных сетевых технологий, предоставило техническую и экономическую возможность для подключения большинства пользователей к всемирной сети Интернет, которая является информационной базой современного развития социума и послужило катализатором для развития новых форм образования, к которым можно отнести дистанционное обучение [4].

Теоретико-методологическую основу дистанционного обучения составили работы Т.А. Васильковой, А.Д. Иванникова, В.П. Кулагина, Д.В. Куракина, К.Г. Кязимова, П.Н. Новикова, В.В. Попова, В.И.Солдаткина, В.И.Тихомирова, А.В. Хорошилова, посвященные развитию дистанционных образовательных технологий (далее по тексту – «ДОТ») в России.

Отметим, что первоначала дистанционного обучения составили работы начала 20-х годов, когда широко внедрялась в практику идея программированного обучения американца Берреса Фредерик Скиннера. Б. Скиннер и его последователи П. Блум, Р. Ганье [5], которые утверждали, что всякая образовательная программа может быть переведена на язык «знаний, умений и навыков», которыми следует овладеть в процессе образования и поэтому концентрировали свои усилия, прежде всего, на проблеме усвоения знаний и практической адаптации молодежи через образование к существующему обществу на основе индивидуализации и дифференциации образования.

Дифференциация подразумевала учебное взаимодействие в разных возрастных группах, кооперацию субъектов образовательного процесса. Дифферециация основывалась на самооценке учащихся по результатам своей учебной работы; культивировании процессов самообучения и самопроверки учебной работы, освоение учебного материала в соответствии с индивидуальным темпом развития; с учётом интересов и склонностей.

Дистанционное обучение – это бурно развивающаяся во всем мире, в том числе и в России, форма обучения, реализация которой основана на доступности использования программ мультимедиа на всех этапах обучения по средством сети Интернет [6].

В практике дистанционного образования, которое развивается во всем мире уже на протяжении не одного десятка лет, можно выделить два подхода к декомпозиции форм и методов дистанционного обучения: 1) технологический способ, согласно которому выделены: кейс-технология, TV-технология, сетевая технология; 2) ролевое взаимодействие участников образовательного процесса (В.В. Лукин, И.В. Роберт, Е.С. Полат и др.).

Сетевое дистанционное обучение через Интернет обеспечило возможность обучаться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, используя информационные ресурсы удаленного на значительное расстояние учебного заведения, имея постоянный контакт с преподавателем базового учебного заведения, студентами и администрацией и реализует все формы ролевого взаимодействия. В связи с доступностью

ресурсов сети Интернет такие системы стали неотъемлемой частью образования различного уровня (и в 1-ю очередь доступного, т.е. дешевого) во всем мире.

По мнению отечественного ученого Е.С. Полат [7] положительный результат обучения на расстоянии зависит от следующих составляющих: 1) продуктивного взаимодействия всех субъектов обучения; 2) применяемых в процессе обучения педагогических технологий; 3) грамотно разработанных методических материалов и способов их применения; 4) наличия эффективной обратной связи.

Т.е. результативность дистанционного обучения в значительной мере зависят от выбора достаточно эффективных форм организации (технических и организационных), качества используемых учебно-методических материалов, педагогических технологий, а также достаточной как общей, так и информационной компетентности педагогов, участвующих в этом процессе.

Современные ДОТ предоставляют достаточные возможности в размещении, хранении, обработке и доставке информации любого объема и содержания на любые расстояния. При этом на первый план в системе дистанционного обучения сегодня выходят две проблемы: первая - создание соответствующей информационной среды и ресурсное обеспечение самостоятельной работы обучаемых и вторая - разработка и унификация педагогических и предметно-ориентированных технологий. Проблемы эти взаимосвязаны, поскольку без формирования информационно-образовательной среды, которая предусматривает постепенное создание и наращивание информационной базы, включающей в себя электронные учебники и учебные пособия, методические указания, электронные каталоги, проблемно-ориентированные текстовые базы данных, и предоставление свободного выхода в Интернет для осуществления информационного поиска не возможен дистанционный процесс обучения, а значит и реализация его педагогических технологий.

Осмысление проблемной ситуации с пониманием роли дистанционных образовательных технологий в условиях инновационного характера образовательной среды актуализирует выбор направления исследования и решаемые задачи, которое формально связывают с решением задач фундаментализации образования и востребованности знаний для российского социума.

ДОТ, основанные на опосредованном информационном взаимодействии людей между собой, представляет сложный вид социально ориентированных взаимосвязей, включающий технический, психологический, педагогический и другие аспекты.

Социальные последствия этого феномена не продуманы полностью, однако учеными, отмечаются ряд отрицательных и положительных его стороны [2]. В то же время отметим, что даже без просчета последствий уже в начале XXI века начался переход к данному образовательному процессу. Так, по данным Министерства образования РФ в 2000 г. в системе высшего образования учились по дистанционной форме более 200 тысяч студентов России в более чем 20 вузах страны. Только Современный гуманитарный университет в Москве обучает дистанционно свыше 60 тысяч студентов [8].

К отрицательным аспектам ДОТ относят: угроза роста отчуждения между людьми, отсутствия личностных контактов, и, как следствие, неспособности человека к адекватным общественным взаимодействиям, резкое понижение социальной и физической активности, в целом более низкое качество освоения студентами знаний и умений; к положительным: вариативность представления учебного материала, многомерность траекторий получения образования, непрерывность образовательного процесса и его экономичность (последнее приводит к резкому удешевлению, и как результат – к появлению феномена «образование для бедных»).

Появление ДОТ актуализирует разработку современных концепций обучения, поддерживающих этот процесс, и стимулирует научный поиск путей их эффективной реализации в высшей профессиональной школе.

Однако, несмотря на то, что реализация возможностей ДОТ принципиально изменяет учебный процесс, корректирует личность студента и педагога, позволяет реализовать педагогический потенциал информационных ресурсов, общая ситуация в России такова, что в высшем образовании пока господствует традиционный подход со всеми присущими ему плюсами и минусами. Он, как правило, достаточно дорог, в особенности если на 1-го педагога приходится 10-15 слушателей очной формы обучения. А это, с точки зрения отечественного руководства, нежелательно в отношении бедных и средних слове России («дорогое обучение» - привилегия элиты и богатых), имеют недостатки в дидактическом обеспечении, связанные с отставанием содержания учебно-методической литературы от запросов современности, слабым проявлением самостоятельности студентов при освоении знаний и т. д.

В нашем ВУЗе так же реализуются образовательный процесс с применением дистанционных технологий. На кафедре безопасности жизнедеятельности и физической культуры разработан дистанционный курс по дисциплине«Безопасность жизнедеятельности», который впервые был частично запущен в 2019-20 учебном году. Данная дисциплина читается на всех направлениях подготовки бакалавров на 2 курсе как очной, так и заочной формы обучения. В основном преподавание происходит в традиционной форме.

При работе со студентами факультета спорта и безопасности жизнедеятельности, нами был проведен эксперимент по внедрению ДОТ. На втором курсе факультета обучаются 2 группы студентов заочной формы по направлению «Педагогическое образование» профиль «Безопасность жизнедеятельности» и 2 группы по направлению «Педагогическое образование» профиль «Физическая культура», всего 72 человека. От каждого профиля по одной группе проходили освоение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в традиционной форме и по одной группе полностью в дистанционной форме. После изучения предмета был проведен контроль качества обучения по предмету в виде тестирования. Для того, что бы студент получил по данной дисциплине оценку «5» необходимо правильно выполнить 90-100% заданий, оценку «4» - 80-90%, оценку «3» -70%. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Результаты тестирования показали, что уровень освоения материала по дисциплине практически одинаковый у студентов, обучающихся по традиционной форме и в формате дистанционного обучения. Однако, результаты скорее всего были бы несколько иные, если в качестве промежуточной аттестации использовать не тестовые задания, а классический зачет по билетом с устным ответом.

Таблица 1

Результаты освоения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»

Форма обучения	Общее количество студентов	Количество студентов в %, получивших оценку			
		«2»	«3»	«4»	«5»
Традиционная	37	12,7	10,8	56,75	29,7
Дистанционная	35	12,8	17,14	51,4	28,57

Выводы. Таким образом, применение ДОТ можно считать достаточно неплохой альтернативой традиционной системе преподавания, однако наиболее оптимальная модель обучения представляет собой совокупность и традиционную и дистанционную формы обучения.

На наш взгляд, система высшего образования России в ближайшем будущем при ее современном руководстве в полной мере включит ДОТ, в рамках которых информационные педагогические технологии позволят обеспечить реализацию педагогического потенциала использования информационных ресурсов в процессе обучения, обеспечат обратную связь между преподавателями и студентами, позволят повысить их информационно-аналитическую компетентность. Как результат – мы будем иметь дешевый, но относительно качественный продукт системы высшего образования – «бакалавр».

Литература:

1. Степанова И.А. Реформирование системы образования в России: предпосылки и перспективы // Молодой ученый. - 2015. - №21. - С. 627-630. - URL https://moluch.ru/archive/101/22957/

2. Степанов В.И. Кризис образования в современной России и пути его преодоления // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. 11 (152). https://elib.tomsk.ru/purl/1-12029.

3. Шебаниц В.Г. Организационно-педагогические условия использования информационных технологий в образовательном пространстве [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). - М.: Буки-Веди, 2012. - С. 357-359. - URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/1936.

4. Бариева А.А. Внедрение современных информационных технологий в образовательный процесс [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). - Уфа: Лето, 2015. - С. 228-230. - URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/148/7414.

5. Джуринский А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. Педвузов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 432 с.

6. Аминов И.Б., Ходжаева Д.Ф. Применение средств мультимедийных технологий как условие повышения качества обучения // Молодой ученый. - 2015. - №21. - С. 759-761. - URL https://moluch.ru/archive/101/22998.

7. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; Под ред. Е.С. Полаи. - М.: Издательский центр «Академия»; 2004. – 416 с.

8. The Experience of internet Usage in Education. Analytical Survey. – UNESCO Institute for Information Technologies in Education. – Moscow, 2000. – P. 30.

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат филологических наук Бережных Наталья Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Иркутский государственный университет путей сообщения» (г. Иркутск);
старший преподаватель Новолодская Наталья Сергеевна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Восточно-сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

ВИДЫ И ФОРМЫ КОНТРОЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается понятие контроля знаний на занятии по иностранному языку как неотъемлемая часть процесса обучения, включая объекты, функции и виды контроля. Подчеркивается необходимость учитывать специфику предмета при осуществлении контроля. Особо подчеркивается, что основным критерием целесообразности контроля является его эффективность, при этом эффективный контроль должен соответствовать методическим и дидактическим требования обучения. В статье также приводятся рекомендации по повышению уровня эффективности индивидуального и группового контроля.

Ключевые слова: контроль, объекты контроля, функции контроля, виды контроля, иностранный язык.

Annotation. The article discusses the concept of knowledge control at foreign language lessons as an integral part of the learning process, including objects, functions and types of control. It emphasizes the need to take into account the specifics of the subject when exercising control. It is also emphasized that the main criterion for the appropriateness of control is its effectiveness, while effective control must meet the methodological and didactic training requirements. The article also provides recommendations for improving the level of individual and group control.

Keywords: control, objects of control, control functions, types of control, foreign language.

Введение. На сегодняшний день проблема повышения качества обучения остается актуальной. Качество преподавания иностранного языка зависит от правильной организации и управления учебным процессом. Степень овладения иностранным языком отражается на разных уровнях формирования вербальных навыков, которые, в свою очередь, должны соответствовать требованиям и целям поэтапного обучения. Следует отметить, что нередко практические результаты владения иностранным языком отличаются от планируемых

программой обучения. В связи с этим управление учебным процессом должно основываться на обратной связи, то есть систематической информации о том, как обучаемые изучают материал. В процессе обучения эта обратная связь обеспечивается систематическим контролем. Контроль играет важную роль в преподавании, поскольку он дает преподавателю возможность наблюдать, анализировать, корректировать процесс обучения и объективно оценивать уровень владения иностранным языком. Правильная организация контроля помогает обеспечить гибкое управление учебным процессом.

Проблемой контроля при обучении иностранным языкам занимались М.Е. Брейгина, А.Д. Климентенко, Ж.В. Витковская, И.А. Зимняя, Е.А. Кунина, Э.Л. Носенко, В.А. Слободчиков, С.К. Фоломкина, Э.А. Штульман.

Обратимся к анализу понятия контроля. Словарь иностранных слов современного русского языка определяет контроль как «систематическую проверку, постоянное или периодическое наблюдение» [1; с. 345]. Звонников В.И. дает следующее определение педагогического контроля: «Педагогический контроль – единая дидактическая и методическая система проверочной деятельности, которая протекает при руководящей и организующей роли педагогов, носит совместный характер, объединяя преподавателей и обучаемых, и направлена на оценку результатов учебного процесса» [2; 6].

Мы придерживаемся мнения, что сам термин контроль можно рассматривать двояко. С одной стороны – это выявление того уровня, которого достиг обучаемый по определенной теме. С другой стороны – это этап занятия, когда преподаватель предпринимает действия для оценки.

Изложение основного материала статьи. В рамках нашего исследования необходимо показать важность контроля, раскрыть эффективные виды контроля на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. Прежде чем перейти к анализу видов контроля, необходимо рассмотреть виды объектов контроля. Традиционно выделяют три вида объектов контроля обучаемых. Первый – это знания и, сформированные на их основе, речевые навыки или языковая компетенция. Второй – это умение использовать полученные знания и навыки на практике в ситуациях общения или коммуникативная компетенция. И третий – это знание по страноведению или социокультурная компетенция.

На протяжении ряда лет, главным объектом контроля являлось знание и владение системой языка. Сейчас же на первый план выступила способность обучаемых к речевой деятельности, то есть коммуникативная компетенция, которая и является теперь основным объектом контроля [7].

Иностранный язык является специфической дисциплиной и относится к группе практических дисциплин. Это подразумевает использование языкового материала в различных ситуациях речевого общения. И это необходимо учитывать при осуществлении контроля. Соответственно, если преподаватель будет контролировать только знания языковой системы, такой контроль не покажет уровня владения языком или, другими словами, уровня коммуникативной компетенции. Контроль знаний языкового материала на его применение, а не на контроль лексики и грамматических форм. Контроль речевых умений является более эффективным, чем контроль речевых навыков, так как контролируется только подготовительный этап, а не сам результат обучения иностранному языку (речевая деятельность обучаемого). По нашему мнению, является логичным разграничение контроля языкового материала и речевых умений.

В современной литературе выделяют следующие функции контроля на занятиях по иностранному языку. *Диагностическая функция* контроля предполагает определение уровня владения языком. Объект контроля здесь – это средства иноязычного общения и само иноязычное общение. Контроль способствует управлению овладением языком посредством учебных материалов и приемов во время контроля. *Корректирующая функция* контроля подразумевает изменение учебного процесса на основе анализа результатов контроля. *Стимулирующая функция* контроля проявляется в создании у обучаемых мотивации к изучению иностранного языка. Само по себе наличие контроля стимулирует подготовку к нему обучаемых, так как обучаемый чаще стремится иметь положительные оценки. Оценочная функция контроля позволяет определить результаты не только деятельности обучаемого, но и преподавателя и эффективности учебного процесса [2].

Эффективность является основным критерием целесообразности контроля. Эффективный контроль должен соответствовать методическим и дидактическим требованиям обучения. Среди которых принято выделять: объективность, регулярность, дифференцированный характер, четкость формулировки заданий [2].

Существует несколько классификаций видов контроля. По одной из них контроль разделяют на индивидуальный, фронтальный и групповой, каждый из этих видов может быть письменный и устный. Вид и форма контроля обусловлены объектом проверки: вид речевой деятельности в текущем, промежуточном и итоговом контроле.

Для контроля владения монологической речью обычно используют индивидуальный контроль. Такая форма больше всего подходит для итогового контроля и дает возможность наиболее достоверно оценить уровень подготовки обучаемых. Диалогическую речь проверяем парным контролем в форме двустороннего общения обучаемых. Данный вид контроля имеет и свои недостатки, к которым относятся небольшой охват обучаемых и снижения деятельности оставшихся обучаемых во время контроля одного из них.

Для того чтобы охватить всех обучаемых в группе, преподаватель использует следующий вид контроля – фронтальный контроль. При этом все обучаемые отвечают на вопросы преподавателя и вовлечены в беседу. В отличие от индивидуального контроля, фронтальный опрос можно повторять несколько раз на одном занятии. К достоинствам фронтального контроля можно отнести возможность опросить всех обучаемых одновременно, при этом, все обучаемые активно работают. А также высокий темп работы. Среди недостатков, мы можем отметить поверхностный характер контроля. Преподаватель направляет свое внимание не на одного обучаемого, а на всю группу одновременно, отсюда недостаточная объективность оценки ответов отдельных обучаемых. Среди недостатков мы отмечаем поверхностный характер контроля. Так как преподаватель направляет свое внимание на всех обучаемых в группе одновременно, и не может объективно оценить ответ отдельного обучаемого. Следовательно, фронтальный контроль лучше применять во время текущей проверки, поскольку глубина и достоверность оценки недостаточна для итогового контроля.

Для повышения эффективности фронтального контроля знаний рекомендуется:

- заранее планировать место фронтального контроля в плане аудиторного занятия и время, которое будет ему уделено;

- заранее продумывать формулировки вопросов и заданий. Их нечеткость часто вызывает затруднения при ответе и дает неправильное представление о подготовке обучаемых;
- не допускать перехода на индивидуальный контроль. Это может привести к изменению ритма занятия и снижению эффективности работы;
- задавать вопросы всей группе обучаемых, только после этого обращаться к одному конкретному обучаемому.

Темп опроса должен быть достаточно высоким, что активизирует мыслительную деятельность обучаемых, обеспечивает быстроту реакции. Если обучаемый испытывает затруднения с ответом, следует обратиться за помощью к другому обучаемому, а не переходить на индивидуальную форму работы.

Групповой контроль проводится в форме выполнения задания, адресуемого всем учащимся группы. Вариантом группового контроля является парный контроль, получивший распространение за последние годы. Обучаемые работают в паре, выполняя предложенное задание.

Согласно другой классификации, контроль принято подразделять по видам: предварительный, текущий, промежуточный и итоговый. Предварительный контроль направлен на выявление исходного уровня владения языком до начала курса обучения в вузе. Предварительный контроль характеризует еще и индивидуальные качества обучаемых, необходимые для обучения (умения учиться), среди них: внимание, память, общий уровень развития и т.д. Целью данного вида контроля является определение дифференцированного подхода к обучению группы обучаемых на подгруппы с учетом уровня владения языком (pre-intermediate, intermediate, advanced). Следующий этап – это текущий контроль. Он периодически осуществляется преподавателем на занятиях для проверки усвоения языкового материала. По результатам данного вида контроля мы можем судить об успешности процесса обучения на различных этапах. Промежуточный контроль служит для проверки овладения целым разделом материала и проводится после завершения целой лексико-грамматической темы. И заключительный вид контроля – итоговый. Оценивается уровень овладения иностранным языком в конце курса обучения, в вузе – это экзамен. Главным критерием оценки здесь должен выступать уровень коммуникативной компетенции [7]. Все перечисленные виды контроля могут сочетать как письменную, так и устную форму проведения, с преобладанием последней, как наиболее адекватной для проверки уровня коммуникативной компетенции.

На своих занятиях мы используем следующие формы контроля знаний и умений обучаемых:

1. Лексический диктант;
2. Краткая самостоятельная работа;
3. Письменная контрольная работа;
4. Тест;
5. Метод проектов;
6. Устный зачет по изученной теме;
7. Классический устный опрос;
8. Самоконтроль;
9. Игровые виды и формы проверки знаний.

Лексический диктант – форма письменного контроля знаний и умений обучаемых. Преподаватель имеет возможность проверить активный лексический минимум обучаемых. Такой вид контроля создает у обучаемых установку на запоминание орфографии.

Кратковременная самостоятельная работа включает некоторое количество вопросов, на которые обучаемые дают свои обоснованные ответы. Задания могут быть направлены на проверку теоретических вопросов, знаний, усвоенных обучаемыми. Часть заданий предполагает проверку умения пользоваться на практике теоретическими знаниями. Вопросов не должно быть много. Самое оптимальное количество - это не более 2-3, иногда целесообразно давать самостоятельную работу, включающую одно задание.

Письменная контрольная работа – является наиболее распространенной формой контроля. Цель данной формы контроля - определение конечного результата обучения, то есть практическое применение теоретических знаний. В дидактике существует ряд принципов составления контрольных работ. Письменная контрольная работа может включать задания разной степени сложности. Это позволяет преподавателю оценить полноту усвоения знаний обучаемыми. А так же понять имеют ли обучаемые, не справившиеся с заданиями целиком, необходимый минимум информации по теме. Преподаватель, по своему усмотрению, может включить в письменную контрольную работу задания повышенной сложности. Это позволяет выявить знания обучаемых, которые не входят в обязательные требования по изучаемой теме. Количество вариантов может варьироваться, чаще всего бывает 2, 4, 6 и 8. Чем больше вариантов, тем больше возможность обеспечить самостоятельность выполнения контрольной работы каждым обучаемым. С другой стороны большое количество вариантов ведет к увеличению времени, требуемого на проверку. Кроме того, достаточно сложно создать много вариантов одной и той же контрольной одинаковой сложности. Большое количество вариантов предотвращает так называемое списывание, которое само по себе свидетельствует о некачественной подготовке обучаемых и их неуверенности в своих знаниях.

Тест – это набор заданий, организованных в определенную систему. Выполнение этих заданий позволяет оценить уровень владения языком, используя специальную шкалу результатов. Тестовые задания отличаются от обычных письменных контрольных работ тем, что измерение результатов предполагает использование специальной шкалы - матрицы. Использование матрицы значительно повышает степень объективности оценки результатов. Существует два различных вида тестов. К первым относятся нормативно-ориентированные и служат для сравнения результатов отдельных испытуемых. Второй вид тестов - это критериально-ориентированные. Они позволяют оценить степень владения пройденным материалом и используются чаще, чем первые.

Метод проектов является относительно новым методом контроля. Этот метод заключается в развитии познавательных способностей обучаемых, предоставляет возможность конструировать свои знания самостоятельно, развивать творческое и критическое мышление и ориентироваться в потоке, получаемой информации. Использование данного метода способствует повышению интереса к изучению иностранного языка, ведет к более глубокому и осознанному владению языковым материалом. Метод проектов подразумевает самостоятельную деятельность обучаемых (индивидуальную, парную и групповую). Время на выполнения проектного задания может ограничиваться рамками занятия или являться домашним заданием. Само понятие "проект" предполагает его прагматическую направленность на результат и положено в основу

использования метода проектов. Следовательно, результат работы над проектом – это нечто ощутимое и применимое в практической деятельности. Например, в рамках устной лексической темы "Мой родной город" или "Путешествие" в качестве проекта может выступать создание путеводителя по достопримечательностям города или проведения экскурсии.

Таким образом, использования проектного метода в качестве контроля позволяет развивать как учебные и общекультурные компетенции, так и профессиональные.

Устный зачет по теме является одним из основных видов контроля в вузе. Устная проверка может применяться на различных этапах занятия, выбор приемов проверки, прежде всего, предопределяется целью и логикой занятия. Преимущество данного вида контроля состоит в том, что он дает комплексную проверку знаний обучаемых. Зачет отличается от других форм контроля тем, что устная беседы преподавателя и обучаемого позволяет выявить степень владения материалом и языковыми средствами, а так же имеющиеся проблемы. В такой форме контроля в наибольшей степени воплощается индивидуальный подход при помощи различных заданий, выявляющих динамику развития компетенций обучаемых. То есть, ценность зачета, как формы контроля заключается в том, что он дает наиболее объективные результаты на основе индивидуального подхода к каждому обучаемому. Следовательно, наиболее эффективно проводить зачет традиционно в виде беседы преподавателя и обучаемого. И несмотря на существование разных методов проведения зачета, в методике существуют основные принципы его подготовки и проведения. На зачет должно отводится достаточное количество времени и рассчитываться исходя из количества обучаемых в группе. Подготовка к зачету начинается заранее, преподаватель сообщает дату зачета и перечень тем. А также вопросы и задания, которые входят в билет. Несмотря на сложность зачетной формы контроля, она наиболее часто применяется в вузах [6].

Классический устный опрос может проводиться по-разному. Это зависит от цели проверки и содержания учебного материала. Целью опроса может быть следующее: проверка выполнения домашнего задания, проверка подготовки обучаемых к изучению новой темы, контроль понимания нового материала. Традиционно устный опрос проводится для проверки знания материала предыдущего занятия или по отдельным раздела и темам курса в виде вопросов и ответов. Важнейшим условием эффективной устной проверки является составление вопросов и заданий. Для составления вопросов необходимо учитывать, что проверять нужно те знания, которые являются основными по данной теме или те, которые представляют наибольшую трудность для усвоения обучаемыми. А также, прежде всего, проверяются те знания, которые нужны для дальнейшего усвоения материала. Вопросы обусловлены видом проверки. Содержание вопросов для текущей проверки связано с изучаемым и ранее пройденным материалом. Вопросы для тематической и итоговой проверки направлены на выявление того, какими ведущими знаниями обладает обучаемый и как он ими оперирует. Эффективность устной проверки зависит от того, показывает ли проверка осмысленность восприятия и использования знаний. Кроме того эффективная проверка должна стимулировать самостоятельную творческую деятельность обучаемых [5].

Качество контроля зависит от характера умственных действий, выполняемых обучаемыми при ответе. Следовательно, должны использоваться вопросы, активизирующие память (проверка запоминания изученного материала, например лексики по теме), мышление (это операции сравнения, обобщения, выводов), речь (монологическое и диалогическое высказывание). Необходимо уделять больше внимания вопросам, которые требуют применения полученных знаний на практике. Успешность устной проверки определяется набором, последовательностью и формулировкой предложенных вопросов. Вопрос должен быть точным, лаконичным, логически завершенным и целенаправленным.

Важной составной частью устной проверки, конечно же, является ответ обучаемого. Методисты выделяют два условия адекватного контроля знаний: не должно быть отвлекающих и мешающих опрашиваемому комментариев (никаких комментариев преподавателя во время ответа), прервать и остановить обучаемого можно только, если он далеко уклонился от ответа. Основными критериями оценки являются последовательность, правильность и качество речи.

Метод самопроверки или самоконтроль дает ряд преимуществ как обучаемому, так и преподавателю. Самоконтроль повышает мотивацию и самостоятельность обучаемых, позволяя им самим оценить знание пройденного материала и понять свои недоработки и трудности.

Существуют также игровые виды и формы проверки знаний. Игра требует напряжения умственных, эмоциональных сил и импровизации. Игровая форма работы и контроля может использоваться в качестве дополнительной не только в школе, но и в вузе [3]. Игра повышает интерес к изучению иностранного языка, активирует внимание и мыслительную деятельность, что в итоге приводит к более быстрому развитию речевой деятельности.

Выводы. Контроль можно назвать инструментом преподавателя для получения информации о результатах работы целой группы обучаемых и каждого обучаемого в частности. По результатам контроля преподаватель также может проанализировать свою собственную деятельность, эффективность приемов обучения и внести соответствующие коррективы.

Контроль уровня владения иностранным языком является неотъемлемой и важной частью процесса обучения. И, следовательно, мы должны изучать контроль как часть и как итог обучения. И одной из главных задач преподавателя является выбор формы контроля, соответствующей целям и задачам проверки.

Сегодня контроль при обучении иностранным языкам должен быть разнообразным (необходимо использовать разные виды контроля: фронтальный, индивидуальный, групповой), сбалансированным по времени, систематическим, адекватным, интересным. Контроль не только средство выявления результатов обучения, но и метод дифференцированного обучения. При таком обучении с помощью предварительного контроля мы можем группы обучаемых разделить на подгруппы с учетом уровня владения языком., что способствует более качественному обучению иностранному языку.

Литература:

1. Амтаниус М. Психолого-педагогические основы контроля в учебном процессе. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 184 с.
2. Баранов С.П. Принципы обучения. – М.: Просвещение, 2004. – 354 с.
3. Власко Н.К. Роль игровых технологий в реализации принципов компетентностного подхода на старших курсах неязыковых вузов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Москва. - 2014. - No 04. – С. 90-94.

4. Егорова Т.В. Словарь иностранных слов современного русского языка. — М.: «Аделант», 2014. — 800 с.
5. Кикоть В.Я. О критериях эффективности обучения. // Социально-правовые и психологические основы деятельности ОВД и ВВ МВД РФ: проблемы теории и практики: Матер, конф. 20-21 марта 1997 г. 4.1 СПб., 1997 - С. 10-15
6. Современные средства оценивая результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.
7. Шарая В.В. Активизация познавательной деятельности слушателей вузов МВД России (на примере обучения иностранному языку): Дисс. канд. пед. наук. СПб.: СПбЮИ, 1997 – 140 с.

Педагогика

УДК: 37. 378
кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и права Блясова Ирина Юрьевна
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

ПЕДАГОГИЗАЦИЯ СРЕДЫ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕЗУЛЬТАТ ИНТЕГРАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности педагогизации среды в социализации личности. Автор признает важными условиями предупреждения девиантного поведения подрастающего поколения прогнозирование динамики педагогических возможностей среды, моделирование средообразующих стратегий, способных придать среде комфортное для личностного развития значение. Важным направлением считается использование ресурсов различных социокультурных субъектов способных усилить позитивное воздействие и предупредить негативное за счет скоординированных мер.
Ключевые слова: социализация, личность, педагогизация, конструктивная, деструктивная среда, средовое проектирование, самореализация.
Annotation. The article deals with the possibility of pedagogization of the environment in the socialization of the individual. The authors recognize as important conditions for the prevention of deviant behavior of the younger generation forecasting the dynamics of pedagogical opportunities of the environment, modeling of environmental strategies that can give the environment a comfortable for personal development value. An important direction is the use of resources of various socio-cultural entities that can enhance the positive impact and prevent the negative through coordinated, thoughtful measures.
Keywords: socialization, personality, pedagogization, constructive, destructive environment, environmental design, self-realization.

Введение. В условиях нестабильности деятельности социальных институтов, участвующих в воспитании и социализации подрастающего поколения, проблема педагогизации среды приобретает особую значимость.

Неслучайно в Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации до 2025 года, в Основах стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации до 2025 года, Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», Концепции развития дополнительного образования детей поставлены задачи, направленные на улучшение жизнедеятельности подрастающего поколения, его воспитание, успешное личностное, образовательное и профессиональное самоопределение. В стратегии развития воспитания акцент сделан на прогнозирование развития личности, её полноценную самореализацию, развитие личностной траектории жизнедеятельности, системы нравственных установок и ценностей, что требует объединения усилий социальных институтов, оптимизации роли семьи в воспитательном процессе.

Изложение основного материала статьи. Во влиянии среды на личность обучающегося можно выделить:

- конструктивную, организованную среду (развивающую, способствующую социализации, формированию ценностной системы и др.);
- нейтральную среду (факторы которой могут влиять по-разному в зависимости от установок самой личности);
- деструктивную (отрицающую ценности общества, разрушающую личность и общество).

Конструктивная среда достаточно разнообразна и обширна и представлена образованием. Нейтральную среду важно скорректировать в сторону конструктивизма. Деструктивная среда должна быть ограничена и ослаблена при реализации принципов реактивности и превентивности (быстрая реакция на новые тенденции деструктивного характера и превентивный или профилактический характер принимаемых мер).

Рост правонарушений в молодежной среде обуславливает усиление внимания к факторам среды (улицы), существенно сказывающихся на их воспитании. В этих условиях проблема педагогизации среды приобретает особое значение в профилактике девиантного поведения детей и подростков.

В рамках превентивной педагогики основу средового проектирования составляют анализ ситуации и определение факторов, вызывающих девиантное поведение, прогнозирование динамики педагогических возможностей среды, моделирование средообразующих стратегий, способных придать среде максимально комфортное для личностного развития значения.

Проектирование и прогнозирование педагогических возможностей среды предполагает характеристику доступности развивающих ресурсов среды, возможности личной самореализации, определение зон повышенного риска, пространств межличностных контактов, негативно или позитивно воздействующих на обучающихся, информационного потенциала среды, меняющего поведение обучающегося в ту либо иную сторону и способствующего формированию того или иного образа жизни, оценку стихийных факторов изменения среды.

Для реализации возможностей педагогизации среды в повышении эффективности профилактики и коррекции девиантного поведения необходимо изучение особенностей девиаций обучаемых, обусловленных личностными, социально-психологическими особенностями социализации, адаптации личностно-ориентированных технологий, сложившихся в других областях практики, способных минимизировать

влияние деструктивных факторов и создавать благоприятные условия для социализации и самореализации личности в социокультурной среде.

Самореализация личности во многом определяется средой, воспитанием, а также личностной позицией по отношению к этой среде, себе и своему самовыражению. За счет использования ресурсов различных социокультурных субъектов возможно усилить позитивное воздействие и предупредить негативное за счет скоординированных, продуманных мер.

Ученые акцентируют внимание на значении и понимании социальной среды как средства воспитания (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Петровский и др.). При этом они обращают внимание на то, что такие нравственные качества, как трудолюбие, честность, доброта и их антиподы формируются и развиваются не в генах, а в сфере человеческой культуры и связаны с системой социализации и воспитанием личности (П.А. Белоусов, Бродский Ю.С., Н.И. Жуков, В.П. Лисицкая, В.Г. Панов, Репринцев А.В., Г.Н. Федосеев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

В.П. Лисицкая выделяет две группы факторов среды: условия, не предполагающие изменений в окружающей среде и влияющие на ребенка (их можно назвать условиями-обстоятельствами), и условия (условия-влияния), выступающие в роли педагогического средства, предполагающие «переделку» и педагогизацию среды [5].

А. Тойнби рассматривает среду как фактор развития цивилизаций, выделяя в среде два компонента, - природный и человеческий [9, с. 89]. Он считает среду фактором творческого развития не только личности, но и различных исторических общностей, цивилизаций. Источником развития считает вызовы среды, природной и человеческой. При этом исследователь подчеркивает: «Вызов побуждает к росту. Ответом на вызов общество решает вставшую перед ним задачу, чем переводит себя в более высокое и более совершенное с точки зрения усложнения структуры состояние. Отсутствие вызовов означает отсутствие стимулов к росту и развитию».

Целенаправленная деятельность по управлению воспитательными возможностями среды выступает как педагогизация среды [6, с. 94].

Важность регулирования параметров социокультурной среды обусловливается тем, что вне педагогически управляемого процесса её влияние оказывается не всегда однозначно позитивным, скорее стихийно социализирующим, а не воспитывающим.

Превратить среду в воспитательное пространство можно тогда, когда будут скоординированы и интегрированы её потенциалы и ресурсы, и в процесс преобразования будут включены обучающиеся [10].

Педагогизация среды представляет собой простраивание структуры, отношений, оформление пространства, окружающего образовательное учреждение и места проживания семей как целесообразно воспитывающих [12].

А.В. Репринцев рассматривает педагогизацию среды как процесс насыщения ее эстетически значимыми и выразительными элементами, формирующими устойчиво положительное отношение личности к содержащимся в ней ценностям, задающим определенный стиль, и логику поведения [8].

Ю.С. Бродский понимает педагогизацию как «ценностно-структурную перестройку социума», как процесс, характеризующийся педагогическим целеполаганием и целесообразностью, построенный на принципах природо и культуросообразности, целостного рассмотрения ребенка и его воспитания во взаимодействии со средой, имеющей свое содержание, структуру, вариативные организационно-содержательные модели, технологии, критерии эффективности и пределы возможностей, условия и фазы (этапы) возникновения и развития [2, с. 12].

Т.А. Островерхова, уточняя понятие педагогизации образовательной среды, делает акцент на целенаправленную организационно - педагогическую деятельность участников образовательного процесса по её преобразованию, основанную на создании полноценной атмосферы общения для педагогов, занимающихся разработками, внедрением и применением на практике педагогических технологий, продуктивных и моделирующих методов обучения [7].

Педагогизация среды рассматривается как теория и практика изучения педагогической организации социальной среды, окружающей обучаемого, выступающей объектом целенаправленного влияния общества, государства, их институтов и органов; проявление среды как субъекта воспитания, располагающего существенными воспитательными потенциалами, способами, технологиями, методами их практической реализации.

Педагогизация среды направлена на пректирование новых средств, способов и технологий включения в личностно-средовое взаимодействие на основе освоения социальных знаний, умений, отношений, что определяет накопление опыта самостоятельной, социально значимой деятельности, личной ответственности за сделанный выбор в условиях постоянно изменяющейся социальной ситуации.

Н.Ф. Голованова точно подмечает, что между образовательной организацией и средой должны возникнуть взаимоотношения обмена: среда действует на образовательную организацию, образовательная организация на основании этого воздействия изменяет свою работу и, в свою очередь, действует на окружающую среду с целью поддержания в ней положительных тенденций воспитания и предупреждения отрицательных [3].

Образовательная среда рассматривается педагогами в нескольких значениях как:

- совокупность образовательных институтов и соответствующих им органов управления в кооперации с досуговыми, культурными, клубными, научно-производственными и другими институтами, ориентированными на цели образования;
- часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов;
- система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

В.Г Белов., М.Г Дмитриев., А.Ю. Егоров, Ю.А Парфенов среди отрицательно влияющих факторов образовательной среды выделяют коммерциализацию образования, недостаточную квалификацию педагогов, преобладание отрицательной оценочной стимуляции, отсутствие системы мероприятий по профилактике дезадапртации, недостаточную эффективность ряда программ, направленных на противодействие деструктивным влияниям на детей агрессивной информационной среды, интернета, просчеты в этнокультурной, правовой сферах воспитания, недостаточное количество для детей социальных,

благотворительных практик, позволяющих им овладевать необходимым жизненным опытом и др.

С.В. Дармодехин верно обращает внимание на то, что становление социального института воспитания происходит медленно и противоречиво, зачастую находится на начальном этапе модернизации, не обеспечена должная интеграция семейного, общественного, государственного воспитания, отстает решение организационно-управленческих задач. Несмотря на принимаемые меры, еще не удается переломить многие негативные тенденции, представляющие реальные риски для детских поколений, эффективно противостоять стихийному социуму, агрессивной информационной среде [4, с. 8].

В качестве путей выхода из сложившейся ситуации в воспитании Бочарова В.Г. предлагает «открытость» школы и педагогической науки к реальным социальным процессам, происходящим в стране, активизацию и педагогизацию взаимосвязей с другими элементами целостной системы, с семьёй, микросредой как фактором социализации и развития детей, создание педагогики отношений в социуме [1, с. 34].

В числе важных мер в сфере воспитания С.В. Дармодехин отмечает меры по укреплению социально-педагогического партнерства, координацию действий социальных институтов в решении проблем воспитания; нацеленность на перестройку социально-педагогических отношений педагогов и детей, ориентацию на повышение их субъектного статуса на основе развития самостоятельности, самодеятельности, самоуправления, навыков самовоспитания; развитие многофункциональных механизмов деятельности социально-педагогических и психологических служб в интересах детей и их семей; меры по повышению статуса педагогов-воспитателей, классных руководителей, педагогов дополнительного образования [4].

Важными элементами среды являются психологический климат коллектива, предметно-пространственное окружение (обустройство помещений школы, классных кабинетов, спортплощадок и др.), которое создает благоприятный социально-психологический фон, на котором разворачиваются взаимоотношения участников образовательного процесса.

Предметно-пространственное окружение становится фактором воспитания в том случае, если оно субъективно значимо, становится предметом заботы учащихся, которые поддерживают и творчески преобразуют предметное пространство своего «школьного дома» [10].

Ю.С. Бродский предлагает цепь интеграции воспитательных взаимодействий в целях педагогизации среды, включающих диагностику педагогического потенциала; определение целей, задач и средств их реализации; своевременную корректировку процесса на основе промежуточного и окончательного диагностирования его эффективности с принятием соответствующих управленческих решений [2, с. 7].

Регуляторами педагогизации среды являются школьные традиции, устанавливающие нормативные отношения между учащимися, учениками, сверстниками, родителями, доминирование тех или иных способов самовыражения, характер совместной деятельности педагогов и воспитанников, критерии оценки и способы разрешения возникающих конфликтных ситуаций.

Организационными моментами педагогической среды выступают клубные объединения, кружки, школьный музей, педагогические целесообразные и социально значимые социокультурные мероприятия и акции (конкурсы, фестивали детского творчества), конференции, элективные курсы, культивирующие социально значимые ценности.

В пространстве образовательного учреждения оптимизация социально-культурной среды осуществляется путем насыщения её духовно-нравственными ценностями.

Д.В. Шамсутдинова верно подчеркивает, что важным условием формирования духовности личности является ориентация на персонифицированные нравственные ценности. Духовно-нравственные ценности играют важную роль в педагогизации социально-культурной среды – создают условия для познания человеком себя через другого человека, расширяет сферу общения [10].

В этой связи следует рассматривать роль педагога как важного носителя образовательной деятельности.

Успешность социализации личности обучаемого зависит от условий, созданных в образовательной среде, от её наполнения.

Выводы. Педагогическими условиями эффективности системы педагогического обеспечения социального формирования личности обучающегося выступают использование потенциала образовательной организации, активизация межличностных отношений субъектов социализации, организация социально-педагогического сопровождения социально ориентированной деятельности обучаемого, создание целостного воспитательного процесса с учетом специфики полиэтнической среды (этнокультурных ценностей, культурной идентичности, поликультурности и диалога культур); проектирование оптимальной модели управления в рамках взаимодействия образовательной организации, семьи и общественности; осуществление целенаправленной подготовки к социально-педагогической деятельности педагогов, социальных педагогов, родителей [11].

Таким образом, образовательная среда располагает существенным воспитательным потенциалом в успешной социализации личности. Педагогически управляемая среда способствует полноценной самореализации личности, развитию системы нравственных установок и ценностей личности, предупреждению негативного влияния стихийного социума, что требует объединения усилий различных социальных институтов и координации их действий в решении проблем воспитания подрастающего поколения, оптимизации роли семьи в этом процессе.

Литература:

1. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы [Текст] / М.: Ариус, 1994. С. 36.

2. Бродский Ю.С. Педагогизация среды как социально-педагогический результат интеграции воспитательных взаимодействий [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 / Бродский Юрий Степанович. – Екатеринбург, 1993. – 18 с.

3. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

4. Дармодехин, С.В. Новая стратегия развития воспитания: парадигма реализации [Текст] / С.В. Дармодехин // Педагогика. – 2016. – № 8. – С. 6-18.

5. Лисицкая, В.П. Методы изучения среды в отечественной педагогике 20—30-х годов [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук. – Владимир, 1996. – 326 с.

6. Мардахаев, Л.В. Учение С.Е. Шацкого о педагогизации среды и его отражение в принципах социальной педагогики [Электронный ресурс] http://www.cit-sr.com/_ld/0/13_1_Y.pdf (дата обращения 25.12 2018)

7. Островерхова Т.А. Педагогизация образовательной среды технического вуза как условие подготовки будущих инженеров к профессиональному взаимодействию [Текст] / Т.А. Островерхова // Психологические и педагогические науки. – №4. – 2012. – С. 203-207.
8. Репринцев, А.В. Учитель и культура: тенденции и проблемы взаимодействия [Текст] / А.В. Репринцев // Картина мира и способы ее репрезентации: сб. науч. докл. / ИНО-Центр, Воронеж. гос. ун-т. конф. «Национальные картины мира: язык, литература, культура, образование», 21-24 апреля 2003 г.; Курск. – Воронеж: ВГУ, 2003. – С. 273-284.
9. Тойнби А.Дж. Постижение истории [Текст] / М.: Прогресс, 1991. – 736 с.
10. Шамсутдинова Д.В. Педагогический потенциал социально-культурного пространства в системе профилактики и коррекции девиантного поведения [Электронный ресурс] / Д.В. Шамсутдинова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – вып. 3-1. – С. 78-82 ttps://socionet.ru/d/spz:cyberleninka:11117:14657026/
11. Фахрутдинова Р.А., Фахрутдинов Р.Р. Система педагогического обеспечения социального становления личности школьников // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств № 3. – 2013. – Казань, С. 128-132
12. https://www.psyoffice.ru/6-1010-pedagogizacija-sredy.htm (дата обращения 2.08.2018 г.)

Педагогика

УДК 316.614:378

кандидат педагогических наук, профессор Болтиков Юрий Васильевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Рукавишников Денис Анатольевич
Чебоксарский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации
«Российский университет кооперации» (г. Чебоксары);
старший преподаватель Шамгуллина Гульшат Равильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В авторской статье проведено теоретическое исследование социального развития личности в условиях образовательной среды на основе анализа и обобщения современной педагогической литературы. Авторами выявлены ведущие характеристики модели социального развития личности на основе анализа опыта освоения учащимися учебной деятельности: создание ситуаций осмысления старшеклассниками социальных последствий осуществления личностью деятельности; собственного социально-ролевого поведения. Авторами установлено, что одним из непременных педагогических условий, обеспечивающих функционирование модели, выступает условие гуманизации образовательной среды учебной деятельности.

Ключевые слова: моделирование, социальное развитие личности, образовательная среда, педагогическая среда.

Annotation. In author's article the theoretical research of aspects of modeling of social personal development in the educational environment on the basis of the analysis and generalization of modern pedagogical literature is conducted. Authors revealed the leading characteristics of model of social personal development on the basis of the analysis of experience of development by pupils of educational activity: creation of situations of judgment by seniors of social consequences of implementation by the identity of activity; own social and role behavior. By authors it is established that the condition of a humanization of the educational environment acts as one of the indispensable pedagogical conditions providing functioning of model.

Keywords: modeling, social personal development, educational environment, pedagogical environment.

Введение. Развитие личности в процессе традиционного обучения происходит в спроектированной и организованной педагогами социальной среде, как в рамках учебного процесса, так и внеурочной деятельности. Процесс социального развития заключается в изменении социальной структуры личности учащегося, появлению устойчивых психических новообразований в социальной структуре и социальной динамике личности старшеклассника [5, 8].

Изложение основного материала статьи. Социальное развитие старшеклассников осуществляется при определенных педагогических условиях. Для обоснования правильности выделения этих педагогических условий остановимся на трактовке понятия «условие». Условие как философская категория выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условие – как внешнее предмету многообразие окружающего мира. В отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное явление или процесс, условия составляют ту среду, обстановку, в которой они возникают, существуют и развиваются [14, 27, 28].

Рассмотрим, как трактуется понятие «модель» и «моделирование» в методологии научных исследований в педагогике. Проблемам моделирования и применением моделей посвящена обширная литература. Как правило, под «моделью» подразумевают условный образ какого-либо объекта, процесса или явления, созданного по аналогии с этим объектом и являющимся его заместителем. Соответственно «модель» выступает как результат воспроизведения объекта. В то же время функции, выполняемые воспроизведением объекта, могут быть различными. В одном случае мы можем использовать практические свойства воспроизводимого объекта (прикладная функция). В другом случае объект, являющийся результатом воспроизведения, используется в процессе обучения (демонстрационная функция). Модель может использоваться и в исследовательских целях для получения нового знания о воспроизводимом объекте. Именно в этом случае термин «модель» имеет непосредственное отношение к моделированию как методу научного познания. Моделирование тесно связано с процессами абстрагирования и идеализации.

Модель воспроизводит структуру оригинала, отвлекаясь при этом от несущественных черт. Модель аналогична, но не тождественна оригиналу [2, 10]. Следовательно, при моделировании создается объект, на котором исследуемые свойства оригинала могут быть изучены проще, чем при непосредственном рассмотрении на оригинале. Модель является результатом теоретического обобщения практического опыта. Моделирование дает возможность, абстрагируясь от частностей и деталей, представлять процессы и связи, лежащие, согласно предположению, в основе тех или иных явлений. К.А. Романова определяет моделирование как «метод опосредованного практического или теоретического оперирования объектом, при котором исследуется не сам интересующий нас объект, а используется вспомогательная или искусственная система (квазиобъект), находящаяся в объективном соответствии с познаваемым объектом, способная замещать его на определенных этапах познания и дающая при его исследовании, в конечном счете, информацию о самом объекте» [4]. М.В. Кларин рассматривает модель обучения как обозначение схемы или плана действий педагога при осуществлении учебного процесса. Опираясь на приведенные трактовки понятий «модель» и «моделирование» в соответствии с исходными гипотезами, обоснуем построение идеальной модели школьного обучения, обладающего необходимыми условиями, способствующими социальному развитию учащихся. Метод моделирования позволяет вести исследование не с «чистого листа», а отталкиваться от реально существующих объектов, явлений. Модель позволяет сравнивать то, что уже существует, с тем, что предполагается создать. В этой связи следует отметить, что способность модели быть основой для целенаправленных поисков рассматривается как важный критерий ее эффективности [7, 17, 18]. Модели, применяемые в педагогике, делятся на две основные группы: к первой относятся все предметные, материальные модели, представляющие собой имитацию структуры или функции оригинала, которые могут быть непосредственно восприняты органами чувств. Вторую группу образуют модели, непосредственно органами чувств не воспринимаемые. Выявление ведущих характеристик модели социального развития старшеклассников решалось на основе анализа опыта освоения учащимися учебной деятельности: создание ситуаций осмысления старшеклассниками социальных последствий осуществления личностью деятельности; собственного социально-ролевого поведения – служило важным ориентиром при создании и апробации соответствующих моделей. Одним из непременных педагогических условий, обеспечивающих функционирование модели, выступает условие гуманизации образовательной среды [1, 15, 29]. К гуманизации образовательной среды существует ряд подходов: педагогика сотрудничества, гуманистическая педагогика, педоцентристская дидактика; модель адаптивной школы. В модели нами реализована концепция педагогики сотрудничества, в основе которой лежит гуманистическая идея развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленная взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов деятельности [13, 21]. Гуманизация образовательной среды позволяет формировать у ребенка положительную Я-концепцию. В модель в качестве необходимого педагогического условия, обеспечивающего социальное развитие старшеклассника, включено условие создания ситуаций, способствующих освоению новых социальных ролей, приобретения социального опыта [9, 20, 25]. Различные формы социального общения, нормы и правила поведения принятые в той среде, где проходит жизнедеятельность ребенка, активно усваиваются и присваиваются им в качестве субъективной позиции (диспозиции). Диспозиции определяют способность ребенка руководствоваться нормами и ролевыми требованиями, принятыми в данной общности. Можно предполагать, что создание новых ситуаций в образовательной среде, способствующих освоению разных социальных ролей, будет одним из условий социального развития личности. Данное предположение вытекает из теории Дж. Мида, который рассматривал социальное развитие как процесс усвоения индивидом системы социальных ролей, содержащих в себе культурные значения и символы. Социальная роль (как набор норм, определяющих поведение человека в данной социальной позиции) становится частью структурного-Я в процессе ее внедрения в глубины собственного-Я посредством включения в такие формы деятельности, которые обеспечивают процесс идентификации роли. Вхождение ребенка в традиционную образовательную среду связано с усвоением социальной роли «учащийся». Исполнение данной роли для ученика обусловлено выполнением правил поведения для учащегося. Возможные варианты включения ученика в процесс осознанного принятия роли «учащийся» заключаются в привлечении самого ребенка к выработке норм и правил жизни в образовательном пространстве школы. Сами правила должны иметь побудительный, а не запрещающий характер регламентации жизни. Деятельность, в которую включается ребенок, должна быть им осмыслена и присвоена. В противном случае ученик воспринимает лишь внешнюю (формальную) сторону роли [33, 31, 33]. В соответствии с этой установкой выбирается способ поведения: отказ от инициативы, конформизм, иждивенчество. Социальный статус «учащийся» предполагает три уровня исполнения социальной роли: «хороший учащийся», «средний учащийся» и «неблагополучный учащийся». Такая оценка роли и социальный статус присваивается ученику педагогами и может значительно варьировать (по предмету, по оценке поведения, по социальной активности). Статус, присвоенный педагогами, может не соответствовать статусу на уроне группового взаимодействия. «Хорошему» с точки зрения педагогов ученику может соответствовать низкий статус в группе (классе, кругу сверстников). При такой оценке старшеклассник часто ориентируется на мнение референтной группы, поведение и результаты обучения могут измениться, часто в сторону анормативных действий. Освоение одной социальной роли «учащийся» отражается на социальном опыте старшеклассника. Социальный опыт рассматривается как совокупность социальных знаний и усвоенных умений и навыков жизнедеятельности личности в определенном социуме [3, 19]. Социальный опыт проявляется как умение «встраиваться» (адаптироваться) в различные социальные среды, взаимодействовать с другими людьми, выполнять социальные роли. Процесс адаптации характеризуется приспособлением индивида к среде, группе, конкретным жизненным условиям. На этом этапе индивид усваивает нормы и правила, принятые в данной среде, группе, а также осваивает способы поведения, принятые в данной социальной среде. Следовательно, в плане приобретения социального опыта и социального развития развивающей будет среда, содержащая возможность освоения различных социальных ролей, соответствующих разным социальным позициям (статусам). В конечном итоге социальное развитие личности обеспечивается тремя факторами: обобщением своего опыта (личный социальный опыт); осознание (рефлексия) процесса общения; соблюдением этапов самого процесса развития личности [6, 22, 24]. Способы освоения учащимся достаточного количества социальных ролей требуют педагогического осмысления. На наш взгляд, важно не столько количественное освоение учеником определенного набора ролей, сколько развитие умения осваивать

новые социальные роли. Имитация ролевой деятельности способствует процессу идентификации роли, приобретению необходимого для дальнейшей самореализации социального опыта.

Понятие «идентификация» роли (от лат. identificare – отождествлять) как процесс отождествления человека с чем-либо с кем-либо является одним из важнейших механизмов социализации [11, 32]. Ребенок, осваивая новую роль, выходит на новый уровень социальных отношений, что сопровождается изменением в социальном статусе, а также фиксацией измененного статуса. Изменение социального статуса ребенка сопровождается ритуалом (посвящение в первоклассники, присвоение звания «лучший спортсмен»). Снижение социального статуса ученика (как неприятие ролевого поведения) выражается или формально (исключение из Совета учащихся), или неформально (внешне статус остается, но социальные ожидания меняются). Прохождение по «социальной лестнице» также формирует социальный опыт ученика. Освоения учащимися новой социально-ролевой функции предполагает наличие определенных качеств личности: самостоятельности, ответственности, умения адекватно встраиваться в разнообразные социальные системы, осознания своей «самости» в бытие [16, 23, 26].

Для дальнейшего саморазвития и самореализации имеют значение такие качества, как: любознательность, наблюдательность, умение анализировать, умение находить нужную информацию и обрабатывать ее, а также использовать своевременные средства для поиска и обработки информации. Педагогическая среда содержит в себе необходимые условия для развития указанных качеств личности [12].

Выводы. Таким образом, социальное развитие старшеклассников определяется педагогическими условиями, обеспечивающими проектирование ситуативных обстоятельств, которые позволяют подростку включаться в систему социальных ролей, содержащую в себе культурные значения и символы. Каждая социальная роль предполагает освоение индивидом специфической, имманентно присущей деятельности, что в конечном итоге обеспечивает процесс идентификации выбранной роли. В процессе современного обучения педагог проектирует особую образовательную среду, обладающую комплексом влияний и условий, как правило, внешних, позволяющих осуществлять учебную деятельность. В плане идентификации старшеклассниками себя как социального деятеля в современной школе доминирует роль «учащийся». Преодоление тенденции такого одностороннего социального развития старшеклассников возможно при создании школьного научного сообщества, в котором учащемуся представлен новый набор социальных ролей: «исследователь», «руководитель группы», «консультант», «эксперт», «аналитик», «организатор», «критик».

Литература:

1. Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., Обухов А.С., Фомина Л.Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. – 2002. – № 1. – С. 24-33.
2. Бурцев В.А., Файзрахманов И.И., Мифтахов Т.Ф. Организационно-методические особенности формирования спортивной культуры студентов в процессе личностно ориентированного физического воспитания (на примере мини-футбола) // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-24. – С. 5498-5502.
3. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры личности // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 67.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Теоретико-методологические аспекты спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-25. – С. 5655-5659.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Данилова Г.Р. Исследование уровня развития мотивационного компонента спортивной культуры в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе игровых видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 4-1. – С. 76-79.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Евграфов И.Е. Реализация личностно ориентированного подхода в физическом воспитании студентов на основе избранного вида спорта // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 50.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Кисапов Н.Н. Характеристика видов физкультурно-спортивной деятельности студентов // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 4 (32). – С. 113-118.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Единство и взаимосвязь учебной, учебно-тренировочной и соревновательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-24. – С. 5493-5497.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Никоноров В.Т. Экспериментальное исследование мотивов занятий физическими упражнениями у студентов, занимающихся спортом, с учетом уровня спортивной квалификации // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-2. – С. 369-373.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 253.
13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 186.
14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 286.
15. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического

воспитания студентов на основе циклических видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-1. – С. 103-107.

16. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.

17. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лащенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.

18. Бурцев В.А., Симзяева Е.Н., Бурцева Е.В. Педагогические условия эффективного применения системы рейтингового контроля в управлении спортивно ориентированным физическим воспитанием студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 320.

19. Бурцев В.А., Софронов И.Л., Тумаров К.Б. Сущность и содержание спортивной культуры личности // Образование и саморазвитие. – 2011. – № 6 (28). – С. 119-125.

20. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Е., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно-ориентированного физического воспитания студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 140.

21. Драндров Г.Л., Авксентьев Е.Н., Бурцев В.А. Характеристика готовности студентов к самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-11. – С. 2550-2555.

22. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности, Чебоксары, 2014.

23. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Кудяшев М.Н. Формирование мотивации к занятиям физической культурой у взрослого населения // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 1-2 (77). – С. 51-57.

24. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Сущностно-содержательная характеристика физкультурной компетентности студентов // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-4. – С. 767-771.

25. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Характеристика интереса студентов к физической культуре // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 3-2. – С. 383-387.

26. Драндров Г.Л., Хворонова Г.В., Бурцев В.А. Сущность и содержание спортивной ориентации как личностной характеристики юных спортсменов // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-8. – С. 1836-1839.

27. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. Инновации в дошкольном образовании: учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. Москва, 2014.

28. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Показатели социально-психологического климата в коллективе и критерии привлекательности бригадных форм работы тренеров по легкой атлетике // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-1. – С. 170-174.

29. Зорин С.Д., Лащенов В.И., Бурцев В.А. Исследование показателей ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 2. – С. 46.

30. Кожанов В.И., Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов. – Чебоксары, 2014.

31. Мугаллимова Н.Н., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Взаимосвязь учебно-познавательных видов деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // В сборнике: Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСиТ. – 2015. – С. 392-394.

32. Софронов И.Л., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Формирование спортивной культуры студентов на основе спортивных игр // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 79-87.

33. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 1 (15). – С. 76-80.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Бортник Александра Федоровна
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск);
магистрант Педагогического института Бортник Николай Романович
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск)

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РОДНОГО КРАЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности патриотического воспитания учащихся в процессе изучения родного края.

Ключевые слова: воспитание, патриотическое воспитание, родной край, рекреационные ресурсы.

Annotation. This article discusses the features of patriotic education of students in the process of studying their native land.

Keywords: education, patriotic education, native land, recreational resources.

Введение. На сегодняшний день для нас нет более важной цели, чем воспитание разносторонне-развитой личности. На наш взгляд, без воспитания патриотизма невозможно воспитать такую личность. Поэтому наиболее актуальной задачей на данный момент общественного развития является разработка различных подходов к организации патриотического воспитания учащихся. Патриотизм можно воспитать через любовь к родному краю. Ребенок должен знать свои корни, народные традиции, знакомиться с памятными местами, знать известных людей своего края.

С такой целью, нами были разработаны познавательные туристические маршруты по родному краю.

Изложение основного материала статьи. Познавательные туристические маршруты были разработаны на примере изучения рекреационных ресурсов Чурапчинского улуса (района) Республики Саха (Якутия). К рекреационным ресурсам Чурапчинского улуса относятся природно–туристические ресурсы: река Амга и ее притоки, р. Татта и ее притоки Тея, памятники природы – булгунняхи, аласы и березовые рощи. К культурно-историческим объектам – музеи, памятники, а также село Чурапча и наслеги.

Чурапчинский улус (район) образован 25 марта 1930 года. Территория улуса небольшая, по площади занимает предпоследнее место в республике. На территории улуса расположены 17 наслегов и 29 сельских населенных пунктов. Со столицей республики связан – автомобильной дорогой федерального значения гравийного покрытия протяженностью 189 километров [5].

Село Чурапча является административным центром муниципального образования "Чурапчинский улус (район)". Расположено в Центральной Якутии у озера Чурапча. Расстояние до города Якутска: наземным путем — 177 км, воздушным — 180. Село было образовано приблизительно в 1860 году.

Нами были разработаны 3 туристических маршрута по памятным местам Чурапчинского улуса (района) Республики Саха (Якутия).

Программа маршрута № 1 “Памятные места Чурапчи”.

1-й день:

Сбор на площади Победы г. Якутска. Прибытие в порт Даркылах. Переправа на пароме через реку Лена. Прибытие в Нижний Бестях. Далее по маршруту Нижний Бестях – Тюнгюлю – Норагана – Чачыгый. Обед в кафе “Чачыгый”. Остановка возле памятной стеллы, установленной на территориальной границе между Чурапчинским и Мегино-Кангаласским улусами (районами). Далее посещение комплекса, посвященного ликвидаторам взрыва в Челябинске, возле кафе “Амтан” в Мугудае. Остановка возле памятного сэргэ (коновязи) в 5 км. от села Чурапча. Прибытие в Чурапчу. В первый день маршрута были включены посещения таких объектов как Чурапчинский музей истории и этнографии, дом-музей Д.П. Коркина, «Чурапчинская колотушка».

Чурапчинский музей истории и этнографии был создан 11 марта 1948 года на базе школьного краеведческого музея. Первым директором был назначен известный краевед и этнограф Андрей Андреевич Саввин. В данное время музей находится в здании церкви Спаса Попечителя (1896-1899гг. постройки), расположенного на самом высоком холме села Чурапча (Сааска тумула). Это здание одно из примечательных построек – памятников архитектуры Заречья (республиканского значения), живой свидетель истории Ботурусского улуса и Чурапчинского района, он из самых крупных и значительных построек конца XIX века. В его ограде захоронены многие именитые люди Ботурусского улуса, в том числе первый врач из якутов П.Н. Сокольников. В апреле 1921 года здесь проходила конференция бедноты 10 улусов, где была принята поздравительная телеграмма от В.И. Ленина.

Дом-музей Д.П. Коркина.

Дмитрий Петрович Коркин – известный тренер по вольной борьбе, заслуженный учитель школы Республики Саха (Якутия), заслуженный тренер Республики Саха (Якутия), заслуженный тренер Российской федерации, заслуженный тренер Советского Союза.

Д.П. Коркин по образованию учитель русского языка и литературы, выпускник Ленинградского педагогического института имени А.И. Герцена, по зову сердца начал тренировать сельских детей по вольной борьбе. Тренером – энтузиастом были созданы уникальные тренажеры, которые до сих пор являются незаменимыми для подготовки борцов высокого класса Олимпийские чемпионы и призеры по вольной борьбе Павел Пинигин, Роман Дмитриев и Александр Иванов свою спортивную карьеру начинали под его руководством.

«Чурапчинская колотушка”.

В конце мая 1922 года в Чурапчу прибыл отряд полковника Дуганова, бежавшего из Иркутской тюрьмы в 1920 году, в составе 90 человек, этот отряд был сформирован на Дальнем Восток из числа семеновских солдат. Дуганов отказался подчиняться распоряжениям ВЯОНУ. 1 июля 1922 года “дугановцы” приказали открыть тюрьму и вывести заключенных, которых привели на кладбище, где была вырыта большая яма. Заключенных по одному приводили к краю ямы чтобы после удара те падали в неё лицом вниз. Таким образом убили 17 мирных людей. Жертвой «Чурапчинской колотушки” стали 17 человек: 1 красноармеец, 8 человек из Чурапчинского, 4 из Намского, 4 из Баягантайского улусов. После такой расправы над мирными людьми, белогвардейцы подожгли новую больницу, 2 здания школы, дом фельдшера, баню. Белогвардейский штаб в составе 300 человек, через реки Амга и Нелькан бежал в Аян, отряд белых в 200 человек с членами ВЯОНУ направился через Татту и Алдан в Охотск. 5 июля 1922 года отряд красных занял Чурапчу без боя.

Второй день маршрута № 1.

Посещение мемориального памятника посвященного “чурапчинским переселенцам”.

В Чурапчинском районе большая засуха началась в 1939 году и достигла наибольшей силы в 1942 году. Решая вопрос организации зимовки скота в условиях засухи бюро Якутского обкома ВКП (б) приняло постановление “О мероприятиях по колхозам Чурапчинского района”, где говорилось о переводе 20-40 колхозов Чурапчинского района на устав рыболовецких колхозов сделать рыбную ловлю основным видом хозяйства, а сельское хозяйство - второстепенным, подсобным. По результатам этого постановления в сентябре 1942 года было переселено 5318 человек и 2904 голов скота. 42 колхоза были переселены к Кобяйский, Жиганский и Булунский районы. За три года переселения с голоду погибло более половины переселенцев. Позже выяснилось, что переселение 42 чурапчинских колхозов принесло только негативные последствия: был нанесен определенный экономический и моральный ущерб, ухудшилось демографическая ситуация. Если в 1939 году население района было около 17 тысяч (16964) человек, то на 1 января 1943 года остались 7934 человека, численность населения довоенного уровня район достиг спустя 46 лет, т.е. только в 1985 году. В 4 раза сократилось количество голов крупного рогатого скота и лошадей. Чтобы показать подвиг

переселенцев и увековечить память погибших чурапчинцев, в 2002 году в самом центре села, на засыпном кургане был сооружен мемориальный памятник переселенцам, где ежегодно в сентябре отмечается эта трагическая дата.

Далее, посещение мемориального комплекса “Сквер Победы, посвященный 60-летию Великой Победы”.

Комплекс построен в 2005 году силами предприятий села Чурапча. С данного места в 1941 году были отправлены на фронт более 500 человек, а в 1942 году более тысячи человек. Из района на фронт ушли 2124 человек. В центре сквера сооружен фонтан и памятник солдату, ушедшему на войну. Вокруг посажены цветы и кустарники.

На одном из холмов находится памятник посвященный участникам Великой Отечественной войны.

Из призванных на войну чурапчинцев, на полях сражений остались около 1400 человек, живыми вернулись 967 человек. Уроженцы улуса активно воевали на всех фронтах. Они защищали Москву и Ленинград, сражались за Сталинград, Смоленск, Севастополь, штурмовали Кенигсберг, Берлин, освобождали от оккупации Польшу, Чехословакию, Венгрию, Болгарию, устанавливали после войны мир и порядок в городах Варшава, Вена, Рига, Кишинев. В защите Сталинграда особо отличился учитель из Алагарского наслега Г.Д. Протодьяконов. В битве за Москву погибли 36 из 71 чурапчинца, за Ленинград 36 бойцов из 58, за Сталинград из 75 смертью храбрых пали 45.

Далее посещение картинной галереи имени А.П. Мунхалова.

Афанасий Петрович Мунхалов – известный якутский график. В годы войны остался сиротой и воспитывался в Диринском детдоме Чурапчинского района. Его графические работы являются достопримечательностью всего якутского искусства.

Посещение Чурапчинского государственного института физической культуры и спорта.

Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта – единственный ВУЗ в России, который находится в сельской местности. Был создан в 1999 году. В институте функционируют 3 факультете: физической культуры, спорта и оздоровительных технологий; социально-педагогический; дополнительного образования.

Посещение Чурапчинского технического колледжа.

Чурапчинский технический колледж был открыт в 2000 году как филиал Якутского государственного университета. С 2005 как самостоятельное образовательное учреждение среднего профессионального образования. Колледж готовит технические кадры для промышленных предприятий республики: газооператоров, строителей, электросварщиков, мастеров ЖКХ, специалистов по пожарной безопасности.

Маршрут №2 « По родным аласам народных писателей Якутии». В данный маршрут включены:

- посещение аласа Чуорайытта, где родился С.А. Новгородов;

Семен Андреевич Новгородов - основатель якутской письменности, который на основе латинского алфавита создал первый якутский алфавит.

- посещение местности «Кындал», где родился поэт, переводчик Дьуон Дьанылы (Макаров Гавриил Иванович);

Макаров Гавриил Иванович – якутский поэт, переводчик. Он перевел произведения А.С. Пушкина «Сказка о попе и его работнике Балде», поэму «Евгений Онегин» и стихотворение «К ***» (Я помню чудное мгновенье..) на якутский язык, а также произведения М.Ю. Лермонтова «Мцыри», «Узник», произведения Н.А. Некрасова «Княгиня Трубецкая», впоследствии стихи о Чурапче, написанные Дьуон Дьанылы стали словами гимна Чурапчинского улуса (района).

- посещение Черкехского этнографического комплекса;

Черкехский этнографический музейный комплекс был создан известным якутским писателем «Суорун Омоллоном» (Сивцев Дмитрий Кононович) . В этом музейном комплексе собраны уникальные памятники зодчества старины.

- посещение аласа «Хадаайы», где родился известный народный писатель, прозаик, драматург «Амма Аччыгыйа» (Мординов Николай Егорович);

- посещение аласа, где родился Платон Алексеевич Ойунский, общественный деятель, политик, основоположник якутской советской литературы. Он является автором-собирателем эпоса-олонхо «Нюргун Ботур Стремительный», «Прекрасная Туйаарыма Куо», а также автором многих произведений.

Маршрут №3 «Река Амга».

Река Амга – приток реки Алдан, впадающей в великую реку Лену. Река протекает через территории Алданского, Амгинского, Чурапчинского и Таттинского улусов (районов). Река берет начало в горах Алданского нагорья, поэтому известна своей кристально чистой водой.

Пойма реки Амга уникальна по своим физико-географическим характеристикам. Она относится к таежной зоне, которая богата своей уникальной флорой и фауной. На прибрежной части реки Амга есть природные запасы строительного гравия, известняка и песка. Леса богаты такими дикорастущими ягодами как земляника, голубика, охта, красная и черная смородина, а также брусникой. В реке водится много видов рыбы. Также река Амга – это место для отдыха и купания. Для многих жителей данного региона река Амга является спасительной отрадой в жаркие дни лета.

Выводы. Изучение родного края, в частности, туристические походы по достопримечательным местам, положительно влияют на развитие патриотических чувств молодого поколения.

Таким образом, авторы статьи отмечают, что маршруты, разработанные для изучения родного края имели большой успех не только для школьников Чурапчинского улуса (района), но и для туристов с других улусов. За период проведения экскурсий и походов по данным маршрутам были разработаны рекомендации и выпущены рекламные буклеты.

Литература:

1. Бахтин Ю.К. Патриотическое воспитание как основа формирования нравственно здоровой личности // Молодой ученый. — 2014. — №10. — С. 349-352.
2. Биржаков М.Б. Введение в туризм: Учебник - Издание 8-е, переработанное и дополненное – Спб.: Издательский дом Герда», 2006. 512 с.
3. Буйленко В.Ф. - Основы профессиональной деятельности в туризме и экотуризме: учебное пособие для вузов - Ростов-на-Дону: «Феникс», Краснодар: «Неоглори», 2008, 378 с.
4. Молотков Е.Ф., Пономарева Н.Д. Чурапчинский улус: история, культура, фольклор. Якутск: Бичик, 435 с.

5. Программа социально-экономического развития муниципального образования «Чурапчинский улус (район) Республики Саха (Якутия) на 2012-2016 гг.

Педагогика

УДК 378.2
кандидат педагогических наук, доцент Бортник Александра Федоровна
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗГОТОВЛЕНИИ ИЗДЕЛИЙ РУЧНОЙ РАБОТЫ

Аннотация: В данной статье рассмотрены вопросы формирования предпринимательских качеств учащихся при изготовлении изделий ручной работы.
Ключевые слова: предпринимательство, предпринимательские качества, ручная работа.
Annotation. This article deals with the formation of entrepreneurial qualities of students in the manufacture of handicrafts.
Keywords: entrepreneurship, entrepreneurial qualities, manual work.

Введение. Подготовка школьников к новым экономическим условиям предполагает приобщение их к основам предпринимательской деятельности. Этот интерес растет из года в год.

Исходя из этого необходимо, начиная с малых лет, знакомить учащихся с основами предпринимательской деятельности, вооружить учащихся экономическими знаниями и умениями, которые могут быть применены ими во взрослой жизни.

Изложение основного материала статьи. Слова «предприниматель» и «предпринимательство» являются производными от слова «предпринять», сделать что-либо – создать, организовать, наладить, заключить сделку, вступить в соглашение и т.п. В широком значении этого слова предпринимателем в обыденной жизни часто называют человека, который что-либо предпринимает (создает, организует и т.п.), т.е. действует в соответствии с намеченной целью в интересах получения (достижения) конкретных конечных результатов.

На сегодня, в большинстве общеобразовательных учреждений отсутствует предмет «Основы предпринимательства». Только на уроках и на внеурочных занятиях по «Технологии» учащиеся получают некоторые сведения по этому вопросу.

На уроках и на внеурочных занятиях по технологии формированию предпринимательских качеств обучающихся способствует работа с творческими проектами. Темы творческих проектов должны быть направлены на формирование предпринимательских качеств. Творческий проект обязательно должен включать в себя проведение маркетингового исследования и экономических расчетов. Маркетинговое исследование учащиеся должны провести хотя бы в своем микрорайоне, а также должны провести расчёт себестоимости изделия и разработать рекламу своих изделий.

Эксперимент по формированию предпринимательских качеств учащихся проводился на базе МБОУ «Национальная политехническая общеобразовательная школа № 2» г. Якутска, Республики Саха (Якутия).Для проведения эксперимента были выбраны две группы: экспериментальная и контрольная.

Экспериментальная группа - учащиеся 6-7 классов в составе 10 девочек. Девочки данной группы посещали внеурочное занятие по технологии «Хозяюшка».

Контрольная группа - учащиеся 6 «а» класса в составе 10 девочек. По плану эксперимента, девочки контрольной группы внеурочное занятие не посещали.

Опытно-экспериментальная работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Цель констатирующего этапа – выявить уровень теоретических знаний учащихся.

На этом этапе производился контроль теоретических знаний у учащихся на основе проведенных с ними бесед, тестирования, анкетирования. Были разработаны критерии и показатели уровней предпринимательских качеств.

Разработанная нами программа кружка «Хозяюшка» была направлена на формирование предпринимательских качеств. Предпринимательские качества формировали посредством изготовления изделий ручных работ – открыток, шкатулок, вязаных корзинок и сумок.

Для определения уровней предпринимательской способности учащихся было проведено анкетирование.

Вопросы анкетирования:

1. Умеете ли вы самостоятельно доводить начатое дело до конца?
2. Умеете ли вы настоять на принятом решении или вас можно переубедить?
3. Любите ли вы брать на себя ответственность, руководить?
4. Готовы ли вы трудиться от зари до зари?
5. Можете ли вы с легкостью взяться за дело, в котором у вас нет опыта?
6. Достаточно ли у вас знаний в избранной вами области?
7. Будет ли в вашем городе или области спрос на товар или услугу, которые вы собираетесь предложить?
8. Планируете ли вы далеко вперед свои планы?
9. Быстро ли вы сдаетесь?
10. Уверены ли вы в своих силах и действиях?

Интерпретация результатов. Каждый положительный ответ дает одно очко.

Уровень предпринимательской способности в констатирующем этапе у экспериментальной и контрольной группы представлен в таблице 1.

Таблица 1

Уровни предпринимательской способности (в %)

Уровни	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий (8-10 баллов)	20	0
Средний (4-7 баллов)	40	40
Низкий (0-3 балла)	40	60

Из результатов анкетирования видно, что в экспериментальной группе высокий уровень предпринимательской способности отмечается только у 20 %, средний уровень - у 40 %, а низкий уровень – у 40 %. В контрольной группе высокий уровень предпринимательской способности никто не показал, средний уровень – 40 % и 60 % показали низкий уровень.

Из таблицы видно, что в констатирующем этапе уровень предпринимательских способностей у учащихся различаются. Цель формирующего этапа – организация и проведение кружковой работы по формированию у учащихся экспериментальной группы предпринимательских качеств.

Название программы – «Хозяюшка».

Продолжительность освоения программы – 72 часа.

Образовательная область – декоративно-прикладное искусство, рукоделие.

Форма организации образовательного процесса – групповая, индивидуальная.

По разработанной нами программе кружка «Хозяюшка», учащиеся изучали основы предпринимательской деятельности, менеджмента и маркетинга; в практической части учащиеся своими руками делали пользующиеся спросом в современное время изделия – открытки, шкатулки, вязали из ныне модной трикотажной пряжи корзинки и сумочки. Во время посещения внеурочных занятий учащиеся получили много практических советов от руководителя кружка. По окончании изготовления изделий, учащиеся во время школьных ярмарок продавали свои изделия по номинальной цене и получали небольшую прибыль.

Одним из качеств является «предприимчивость». Современный предприниматель обязательно должен обладать этим качеством. Для определения предприимчивости провели тестирование.

Таблица 2

Критерии уровней предприимчивости (в %)

Уровни	Начало эксперимента	Конец эксперимента
Высокий (7-10 баллов)	10	70
Средний (4-7 баллов)	60	30
Низкий (0-4 баллов)	30	0

Из таблицы видно, на начало эксперимента высокий уровень предприимчивости показала лишь одна девочка, средний уровень показали шестеро, и трое – низкий уровень. В конце эксперимента результаты улучшились – высокий уровень показали семеро, средний уровень трое, низкий уровень выявлен не был.

Результаты показывают следующее: в начале эксперимента высокий уровень предприимчивости составил 10%, средний уровень – 60 % и низкий уровень - 30%. В конце эксперимента высокий уровень предприимчивости вырос до 70 %. Средний уровень снизился на 30 % и равен 30%. Низкий уровень никто не показал.

Качество «целеустремленность». Целеустремленность помогает предпринимателям достичь намеченных целей. Для определения данного качества провели мини-тест. Тест состоял из вопросов с тремя вариантами ответа. На выполнение задания выделялось 10 минут.

Таблица 3

Уровни целеустремленности в экспериментальной группе (в %)

Уровни	Начало эксперимента	Конец эксперимента
Высокий (16-20 баллов)	10	40
Средний (10-15) баллов	50	60
Низкий (0-9 баллов)	40	0

В начале эксперимента высокий балл получила только одна девочка, средний уровень показали пятеро, низкие баллы получили четверо. В конце эксперимента результаты улучшились – высокий уровень увеличился до четырех, средний уровень увеличился на одну ученицу, низкий уровень никто не получил.

Из таблицы видно, что в начале эксперимента высокий уровень целеустремленности наблюдался у 10%, средний уровень выявлен у 50% , низкий уровень - у 40 % обучающихся. В конце эксперимента, наблюдаем, что высокий уровень вырос на 30%, что является очень хорошим показателем. Средний уровень целеустремленности выявлен у 60%. Если на первом этапе низкий уровень был выявлен у 40%, то на последнем этапе низкий уровень никто не показал.

Качество «организаторские способности». Это качество является для предпринимателей одним из основных качеств. Уровень организаторской способности выявили путем анкетирования. Итоги анкетирования представлены в таблице 5.

Таблица 4

Уровни развития организаторских способностей (в %)

Уровни	Начало эксперимента	Конец эксперимента
Высокий (16-20 баллов)	30	60
Средний (10-15) баллов	70	40
Низкий (0-9 баллов)	0	0

Из таблицы видно, что организаторские способности развиты у учащихся намного лучше, нежели вышеизложенные качества. 70% показали средний уровень, 30% - высокий уровень развития организаторских способностей. В конце эксперимента высокий уровень вырос на 30% и составил 60%, средний уровень уменьшился на 30%, низкий уровень, как и в экспериментальном этапе, выявлен не был.

Качество «самостоятельность». Самостоятельность позволяет предпринимателям принимать решения и позволяет полагаться только на свои силы. Самостоятельность определили с помощью тестирования, состоящего из 5 вопросов. Уровни учащихся показаны в таблице 6.

Таблица 5

Уровни самостоятельности учащихся (в %)

Уровни	Начало эксперимента	Конец эксперимента
Высокий (11-15 баллов)	20	50
Средний (6-10баллов)	50	50
Низкий (0-5 баллов)	30	0

Высокий уровень самостоятельности в начале эксперимента показали две девочки, средний уровень пять девочек и низкий - три девочки. В конце эксперимента высокий уровень выявлен у пятерых учениц, средний уровень остался не измененным. Но зато на низком уровне, в этот раз, никого не оказалось.

Таким образом, в начале эксперимента высокий уровень самостоятельности показали 20% кружковцев. Средний уровень – 50 %. Низкий уровень – 30 %. В конце эксперимента высокий уровень повысился на 30 %, средний уровень не изменился, низкий уровень показали 0%.

Выводы. Разработанная нами программа по формированию предпринимательских качеств предполагала освоение членами кружка технологий изготовления изделий, пользующихся у населения спросом товаров народного потребления, что поможет школьникам в будущем организовать свое малое индивидуальное производство, реализовать личную инициативу.

Итоги проведенного исследования показали, что уровни предпринимательских качеств учащихся повысились.

Таким образом, можно утверждать, что проведенная нами внеурочная (кружковая) работа по формированию предпринимательских качеств способствовала развитию их теоретических знаний, практических умений и навыков.

Литература:

1. Валигурский Д.И. Организация предпринимательской деятельности: учебник / Д.И. Валигурский. - М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2012. – 520 с.
2. Калинина Н.Н. Основы предпринимательства в школе: Научно-методические рекомендации по организации экономического образования / Н.Н. Калинина, Н.В. Топешкина. - М.: МИОО, 2008. – 288 с.
3. Кругликов Г.И. Методика преподавания технологии с практикумом: учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Г.И. Кругликов. – 3-е изд., стер. – М.: Изд-во Академия, 2007. – 480 с.
4. Лапуста М.Г. Предпринимательство: учебник / М.Г. Лапуста. М.: ИНФРА-М, 2010. – 608 с.
5. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования: книга для учителей, руководителей школ и органов народного образования / Н.В. Матяш – Мозырь: РИФ «Белый ветер», 2007. –120 с.

УДК: 378

аспирант Бурнакин Михаил Николаевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород)

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема управленческой культуры менеджера образования. Определены основные характеристики менеджера образования, а также слабые стороны системы управления в высших учебных заведениях. Управленческая культура менеджера образования является важным компонентом при развитии процесса образования, поскольку влияет на эффективность существенных изменений, которые определяют сущность и темпы модернизации в образовательных процессах.

Ключевые слова: управленческая культура, менеджер образования, высшее учебное заведение, характеристики менеджера образования.

Annotation. This article addresses the issue of the managerial culture of an education manager. The main characteristics of the manager of education, as well as weaknesses of the management system in higher educational institutions are identified. The managerial culture of the manager of education is an important component in the development of the educational process, since it affects the effectiveness of significant changes that determine the essence and pace of modernization in educational processes.

Keywords: management culture, education manager, higher education institution, characteristics of the education manager.

Введение. В современных экономических условиях, выраженных через совершенствование трудовой и социальной системы, необходимо уделять большее внимание современным требованиям к управленцам всех сфер деятельности.

Управленческая роль полностью перекладывается на линейного или функционального руководителя, от которого будет зависеть работоспособность подчиненных и степень их ответственности за свою работу. Такая роль предназначена и для менеджеров образования, которым необходимо владеть навыком не только стратегического и оперативного планирования, но и быть способным спроектировать и внедрить эффективную систему коммуникаций между подразделениями, а так же внутри профессорско-преподавательского состава [13].

Менеджер образования контролирует протекающие процессы профессиональной деятельности, следит за их целенаправленностью и организованностью, что способствует достижению целей организации в целом. Такой управленец должен обладать профессиональной компетенцией не только в управленческом смысле, но и владеть знаниями и навыками, которые касаются системы образования. Менеджер должен ориентироваться в нормативно-правовых аспектах деятельности и отслеживать постоянные изменения в законодательстве образования.

Однако не стоит забывать о том, что управленческая культура строится не только на профессиональных навыках и компетенциях, но и учитывает моральную составляющую. Менеджеру важно уметь правильно формировать психологический климат среди коллектива, опираясь на принцип справедливости в первую очередь [5].

В сфере образования складывается определенный стиль управления, который сочетает в себе два биполярных понятия: директор и лидер. Необходимо определить степень сочетания двух стилей управления, для того, что бы понять сущность менеджера образования.

Изложение основного материала статьи. Поскольку в последнее время актуализировано понятие «образовательные услуги», высшие учебные заведения становятся поставщиками данных услуг, в связи с чем, необходимо привлекать внимание потенциальных потребителей различными способами. В современных образовательных учреждениях акцент делается на разнообразие предоставляемых услуг, открытость информации о них, гибкость и индивидуальных подход к каждому потребителю становится основой выживания образовательных учреждений, особенно коммерческих. Сам процесс обучения так же меняет свое содержание и методы обучения, имея направленность на творческий подход развития личности [7].

Подготовка будущих руководителей так же требует творческого подхода, применения ситуационных задач, работы в командах, для того, что бы спроецировать профессиональную атмосферу будущей работы. Современные процессы управления предъявляют требования к будущим менеджерам, которые должны уметь принимать решения на основании полученных в вузе знаний, приобретенного опыта на практических занятиях и применения чужого опыта, опыта эффективных руководителей. В результате успешного освоения образовательной программы выпускник-менеджер должен приобрести основы управленческой культуры, сформировать тот или иной стиль управления, который будет комфортен не только ему самому, но и окружающий коллег и подчиненных [6].

Менеджер образования должен владеть управленческой культурой не меньше других менеджеров, работающих в разных сферах деятельности. Управленческая культура менеджера образования является важным компонентом при развитии процесса образования, поскольку влияет на эффективность существенных изменений, которые определяют сущность и темпы модернизации в образовательных процессах. Основным направлением в современных экономических условиях является повышение эффективности подготовки менеджера образования, так же формирование его управленческой культуры, развитие его интеллектуального уровня, культуру мышления, коммуникативных способностей на основе социальных норм и ценностей, повышающих конкурентоспособность не только личности, но и организации, в которой он руководит.

Также актуальность формирования эффективного руководителя, обладающего высоким уровнем управленческой культуры, следует объяснять растущими требованиями к уровню профессионального менеджера в образовании в условиях обновления социальной сферы и, в частности, образования. Интенсивное изменение образовательного процесса в высшем учебном заведении необходимо для того, что

бы повысить уровень компетентности управленческой деятельности у выпускников, сформировать у них управленческое сознание и мышление.

Изучение феномена управленческой культуры с социологической точки зрения для российской социологической науки является достаточно новым и актуальным. Интерес к исследованию процесса формирования управленческой культуры связан с популяризацией управления и менеджмента в образовании, а так же появлением термина «менеджер образования» [15].

Управленческую культуру изучали такие отечественные ученые как А.Р. Галлямова, А.В. Лазарев, О.В. Ходоренко и др. [2, 4, 8, 10, 12]. Управленческой культурой принято считать такое явление, которое сложно охарактеризовать с первого взгляда, в нем чаще всего заложен глубокий смысл. Управленческая культура изучалась с применением множества подходов, как в зарубежной, так и в российской практике. Определение управленческой культуры, применимое к субъекту управления, то есть к личности, чьи профессиональные обязанности сопряжены с управленческой деятельностью, П. Милютин определил как «высокий уровень сформированности интеллектуальных, эмоционально-волевых, нравственных, физических качеств, совокупность которых позволяет решать профессиональные задачи в сфере социального управления с высокой степенью эффективности и стабильности» [3]. К. Шольтс трактовал управленческую культуру в качестве неявного, невидимого и неформального типа формирования организации, с помощью которого обуславливалось то или иное действие сотрудника организации [1]. Э. Шейн считал, что формы управленческой культуры отвечают на два основных вызова, с которыми сталкивается организация: агрессивность внешней среды и внутренняя дезинтеграция [9]. Для того, что бы высшее учебное заведение могло функционировать как единое целое, ему необходимо выполнять две основные функции - адаптация и выживание в среде и внутренняя интеграция. По интеграцией понимается возможность создания эффективной деловой коммуникации внутри структурных подразделений, рабочих групп, между сотрудниками организации, что способствует привлечению каждого сотрудника к принятию того или иного решения, необходимого для эффективности профессиональной деятельности. Э. Шейн предполагал, что управленческая культура представляется совокупностью базовых предположений, которая изобретена, обнаружена или разработана в организации для упрощения процесса адаптации и внутренней интеграции. Важным моментом является то, что совокупность принятых мер могла функционировать на протяжении длительного периода и стала инструкцией по выполнению профессиональных задач, передаваясь из поколения в поколение в качестве правильного образа мышления [11]. С. Борнер, Р. Вебер, К. Евард, Х. Грютер, Р. Рютингер в своих трудах описывают управленческую культуру как совокупный способ и продукт управленческой деятельности, феномен, характеризующий культуру высшего учебного заведения [14].

На основании изученного материала, можно говорить о том, что управленческая культура представляется совокупностью ценностей, взглядов, взаимоотношений, принятые профессиональным коллективом без исключения, формирующих принципы их поведения. Такая совокупность должна быть четко выражена, представлена в установленных инструкциях, способных направлять и контролировать действия сотрудников, процесс выполнения работы и способы жизнедеятельности компании. Инструкции и методологии являются важным элементом при достижении эффективности деятельности подразделения или организации.

Управленческая культура, отвечающая современных требованиям и технологиям управления, способна обеспечить эффективную адаптацию и интеграцию высшего учебного заведения, совершенствуя процесс управленческой деятельности, создавая позитивный климат для повышения конкурентоспособности.

Управленческая культура менеджера образования может быть представлена как совокупность управленческих знаний, умений и опыта, а также профессионально значимых личностных качеств лидерской и творческой направленности [16].

Эффективность управления зависит от навыка и умения принимать правильные решения в конкретный период времени, применять наиболее подходящие под ситуацию методы управленческой деятельности [18]. Эффективное управление характеризует менеджера образования как идеального руководителя.

Менеджер образования должен обладать определенной характеристикой, которая представляется в виде требований к современной организации труда, делая акцент на благоприятный социально-психологический климат и высокую общую культуру управленческого труда. Определяющими характеристиками менеджера образования по-прежнему остаются личностные, профессиональные, коммуникативные компетенции, подкрепленные моральными и нравственными установками и организационно-управленческим опытом. На основании данных качеств личности создается модель социального взаимодействия менеджера с подчиненными, определяется его стиль управления, формируется способ обратной связи [17].

Исходя из вышеописанного, можно сделать вывод о том, что менеджер образования курирует и контролирует каждую сферу деятельности высшего учебного заведения.

Менеджер образования, под воздействием внешних и внутренних факторов влияния на организацию в современных условиях, должен обладать такими характеристиками как [19]:

1. Дальновидность – предполагает выявление потенциала возможного развития высшего учебного заведения, принятие мер, связанных с совершенствованием его деятельности.

2. Объективность – предполагает способность определять уровень достоверности и правдивости представленной информации, справедливо принимать решения и оценивать эффективность каждого сотрудника.

3. Последовательность – предполагает решение функциональных задач, соответствующих обшей цели организации, беря во внимание правовые, управленческие и психолого-педагогические факторы влияния.

4. Предприимчивость – предполагает использование творческого подхода при выполнении профессиональных функций, подкрепленного приобретенным опытом и навыками с учетом современных требований рынка образовательных услуг.

5. Мобильность – предполагает способность применять имеющийся управленческий опыт на инновационную деятельность в образовательном процессе.

6. Лидерство – предполагает способность определять важные факты и детали, мотивировать сотрудников к повышению производительности труда, находить слабые и сильные стороны каждого и подсказывать верное направление.

В процессе управления высшим учебным заведением менеджер вправе пользоваться различными методами, в число которых входит социальное стимулирование, убеждение, материальная мотивация и т.д. На основании чего создается модель социального взаимодействия менеджера с подчиненными, определяется его стиль управления, формируется способ обратной связи.

Следовательно, менеджер образования курирует и контролирует каждую сферу деятельности высшего учебного заведения. Вместе тем, следует отметить, что не существует совершенных, универсальных методов в руководстве, которые бы обеспечивали положительный результат в любой ситуации. Однако, в своей совокупности, они формируют модель настоящего профессионала, соответствующего всем требованиям современности.

Управление высшим учебным заведением должно [12]:

1. совершенствоваться и модернизироваться в соответствии с требованиями современной экономики и рынка труда;
2. иметь способность и возможность быстрой адаптации к меняющимся условиям на государственном и общественном уровне;
3. соответствовать современным условиям спроса на рынке образовательных услуг.

Данные требования отражают необходимость непрерывного повышения уровня управленческой культуры менеджеров образования, постоянного мониторинга и анализа инновационного теоретического и практического опыта управления в сфере образования, а также развития умений и навыков менеджмента и маркетинга в сфере образования. Все это определяет потребность в истинных профессиональных руководителях образовательных учреждений.

Отрицательными моментами в управленческой культуре современных менеджеров образования являются:

1. отсутствие управленческой структуры и механизмов управления, обеспечивающих его качество; преобладание авторитарного стиля управления;
2. отсутствие стабильности в работе и определенная рассогласованность действий на административном, общественном, педагогическом и ученическом уровнях управления;
3. недостаточный уровень применения руководителями системы организационно-педагогических и правовых основ в управленческой деятельности [2].

Таким образом, для успешного решения указанных выше проблем необходима целенаправленная и планомерная деятельность по исследованию всех сторон управленческой культуры руководителя с целью разработки технологий формирования профессионалов в области управления в сфере образования, адаптированных к условиям современной России.

Выводы. Управленческая культура менеджера образования является важным компонентом при развитии процесса образования, поскольку влияет на эффективность существенных изменений, которые определяют сущность и темпы модернизации в образовательных процессах.

В процессе управления высшим учебным заведением менеджер вправе пользоваться различными методами, в число которых входит социальное стимулирование, убеждение, материальная мотивация и т.д. На основании чего создается модель социального взаимодействия менеджера с подчиненными, определяется его стиль управления, формируется способ обратной связи.

Исходя из вышеописанного, можно сделать вывод о том, что менеджер образования курирует и контролирует каждую сферу деятельности высшего учебного заведения.

Литература:

1. Milovanov K.Y., Nikitina E.Y., Sokolova N. L., Sergeyeva M.G. THE CREATIVE POTENTIAL OF MUSEUM PEDAGOGY WITHIN THE MODERN SOCIETY // Espacios. 2017. Т. 38. № 40. P. 27.

2. Sergeeva M.G., Nikitina E.E. Criteria indicators of formation of economic competence of system of the general education // SHS Web of Conferences. 2016. Т. 29. P. 01064.

3. Sergeeva M.G., Flyagina V.Yu., Taranenko I.V., Krasnova E.V., Vilkova A.V. THE INTERACTION OF LABOR MARKET AND EDUCATIONAL SERVICES MARKET CONSIDERING SOCIAL PARTNERSHIP MECHANISM AND SPECIFICITY OF THE REGIONAL EDUCATIONAL POLICY. Ponte. 2017. Т. 73. № 12. P. 2.

4. Neverkovich S.D., Bubnova I.S., Kosarenko N.N., Sakhieva R.G., Sizova Z.M., Zakharova V.L., Sergeyeva M.G. Students' Internet Addiction: Study and Prevention // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2018. № 14(4). P. 1483-1495.

5. Караванова Л.Ж., Сергеева М.Г. Концепция и модель профессионально-личностного развития специалиста по социальной работе в период вузовского обучения: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2014. – 392 с.

6. Колчина В.В., Сергеева М.Г. Формирование инновационно-предпринимательской компетентности у студентов вуза – будущих менеджеров [Текст] / В.В. Колчина, М.Г. Сергеева; Региональный финансово-экономический институт. – Курс, 2016. – 290 с.

7. Компетентность руководителя образовательного учреждения. Что это сегодня [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://planeta.edu.tomsk.ru/files/file/1271341377.doc

8. Королева Г.Э., Сергеева М. Г. Информационно-коммуникационные технологии в экономическом образовании старшеклассников [Текст] / Г. Э. Королева, М.Г. Сергеева; Региональный финансово - экономический институт. — Курск, 2016. — 202 с.

9. Кортунова Е.П. Управленческая культура руководителя образовательного учреждения в современных условиях // Молодой ученый. — 2011. — №6. Т.2. — С. 94-96.

10. Ломакина Т.Ю., Фирсов Г.А., Сергеева М.Г., Соколова А.С., Огородникова Е.И., Щербакова Н.И., Платонова Т.И. Система поддержки карьеры различных категорий населения в контексте непрерывного развития личности: Монография. – М., ИТИП РАО, 2008. - 125 с.

11. Милютин, П. Управленческая культура личности и факторы развития [Текст] / П. Милютин // Власть. – 2007. – № 5. – С. 90-93.

12. Организационная культура и лидерство [Текст] / Э. Шейн - СПб: Питер, 2001. - 336 с.

13. Орешкина А.К., Сергеева М.Г. Образовательный процесс в социальном пространстве системы непрерывного образования: Учебник – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 114 с.

14. Орешкина А.К., Сергеева М.Г., Е.Б. Горягина. Методологические основы развития педагогических систем непрерывного образования: Учебное пособие – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 194 с.
15. Сергеева М.Г. Дидактическая модель формирования экономических компетенций обучающихся на разных уровнях образования // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2015. № 1 (52). Том 1. С. 107-114.
16. Сергеева М.Г. Конкурентоспособность выпускника средней профессиональной школы как показатель качества его подготовки // Человеческий фактор: общество и власть. 2004. № 4 (5). С. 68-69.
17. Сергеева М.Г. Принципы развития непрерывного образования в условиях рынка // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». 2012. № 3. С. 3-15.
18. Сергеева М.Г. Развитие педагогического мастерства преподавателя в современных условиях: Монография – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 180 с.
19. Сергеева М.Г. Создание и функционирование лаборатории инновационных образовательных технологий как путь совершенствования и модернизации учебного процесса // Качество. Инновации. Образование. 2008. № 1. С. 14-17.

Педагогика

УДК 377

аспирант Бурнакин Михаил Николаевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород)

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие управленческой культуры менеджера, которая отражает квалификацию и компетентность не только руководителя, но и организации в целом. Перечислены функции управленческой культуры, а так же определены особенности управленческой культуры менеджера.

Управленческая культура формируется, развивается и функционирует в процессе практической деятельности субъектов управления. Для того, что бы повысить уровень управленческой культуры необходимо пользоваться актуальными знаниями сущности управления, а так же применять современные методы управления, соответствующие организационной структуре организации.

Ключевые слова: управленческая культура, менеджер, управление, функции управленческой культуры.

Annotation. This article discusses the concept of management culture, which reflects the qualifications and competence of not only the leader, but also the organization as a whole. The functions of the management culture are listed, as well as the features of the management culture are determined.

Management culture is formed, developed and functions in the process of practical activity of the subjects of management. In order to raise the level of management culture, it is necessary to use the actual knowledge of the essence of management, as well as apply modern management methods that are consistent with the organizational structure of the organization.

Keywords: management culture, manager, management, functions of management culture.

Введение. Постоянно меняющие условия внешней среды любой организации предъявляют новые требования к уровню образования, квалификации менеджеров, что способствует развитию такого понятия и явления как управленческая культура.

Управленческая культура менеджера рассматривается как новое и важное направление в сфере управления. Данному явлению уделяется большое внимание, как со стороны руководителей организаций, так и со стороны преподавательского состава высших учебных заведений, в качестве ответа на спрос потребителей. Управленческая культура менеджера неразрывно связана с его личностными качествами и профессиональными навыками и умениями. Структура управленческой культуры может быть представлена тремя элементами [6]:

1. Совокупность управленческих знаний выражается в форме приобретенных основ теории управления и менеджмента, пропущенных через призму сознания, эмоций и чувств.
2. Управленческие отношения, способствующие применению теоретических основ на практике, социализации управленческой деятельности.
3. Управленческая деятельность, позволяющая трансформировать имеющиеся знания, нормы и ценности в устойчивые качества и характеристики конкретной личности.

Для формулировки понятия «управленческая культура менеджера», необходимо определить какое место данная культура занимает среди прочих, смежных культур [10] (рис. 1).

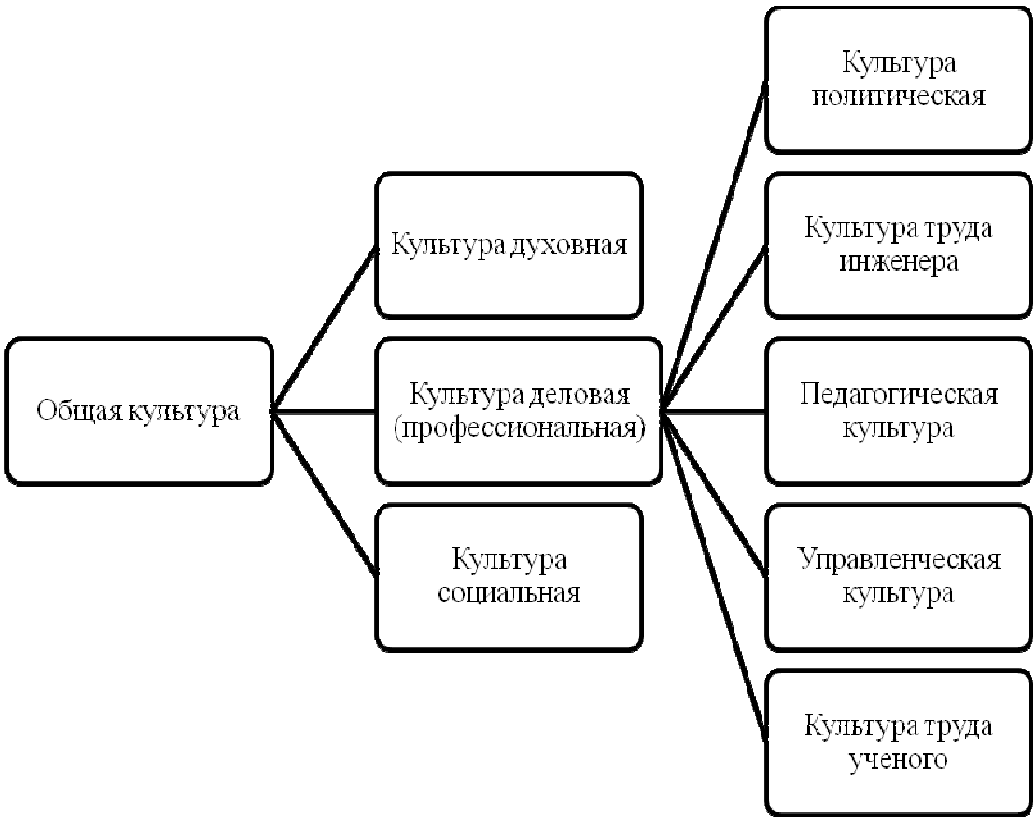


Рисунок 1. Классификация культуры [5]

Рисунок 1 показывает, что управленческая культура относится к категории профессиональной культуры.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная культура является важным социокультурным фактором становления личности, который характеризуется нормами и стандартами, связанными с конкретным родом деятельности, определяя личность к определенной социально-профессиональной группе [8].

Управленческая культура менеджера предполагает владение менеджером соответствующими знаниями, которые раскрывают содержание управленческих функций, управленческой коммуникации, теорий мотивации сотрудников, а так же соответствие требованиям к личным характеристикам руководителя как лидера: его индивидуальным способностям и дарованиям, профессиональным компетенциям.

Управленческую культуру менеджера необходимо формировать в процессе его профессиональной подготовки в высшем учебном заведении [1, 4, 5]. Влияние социальной среды и личных потребностей студента способствует непрерывному развитию и самосовершенствованию. Оценка владения управленческой культурой проводится с помощью разграничения ее на уровни, представленные на рис. 2.



Рисунок 2. Уровни управленческой культуры по Э. Шейну [2]

Процесс управления существует в каждой сфере деятельности человека, в которой требуются знания, навыки и опыт людей. Эффективность управленческой деятельности зависит от множества факторов, включая индивидуально-психологические особенности личности, степень соответствия личности особенностям управления, организаторские способности, внутреннюю готовность к управлению и т.д. Социализация оказывает весомое влияние на формирование управленческой культуры менеджера. Именно в условиях социального взаимодействия менеджер начинает понимать не только цели организации, но и индивидуальные цели сотрудников, что в свою очередь определяет управленческую культуру [2, 7].

Управленческая культура носит больше практический характер, нежели теоретический. Ее особенность заключается в том, что она представляет собой практическую систему мер и методов, имеющих прямое отношение к практике. В связи с этим необходимо определить функции, которые выполняет управленческая культура [3, 9, 11] (табл. 1).

Таблица 1

Функции управленческой культуры

Функция	Характеристика
1. Содержательная функция	Позитивное влияние на формирование имиджа организации. Управленческая культура определяется благодаря ценностям, которые создаются в рамках организации, а так же рекомендуется принимать и поддерживать ценности, принятые обществом, целевым потребителем.
2. Воспитательная функция	Реакция на деятельность менеджера, оценка его поведения и его действий в соответствии с управленческой культурой, принятыми ценностями и базовыми положениями. Демонстрирует новому поколению, претендующему на вакантные рабочие места, хороший и плохой опыт управления, показывая разные стороны: морально-этическую, стратегическую, экономическую и т.д.
3. Мотивирующая функция	Управленческая культура должна носить адекватный и объективный характер по отношению к требованиям для менеджеров, бизнеса, управления, что в свою очередь положительно влияет на мотивацию персонала, указывая на справедливость управления.
4. Селективная функция	Менеджеры и руководители подвержены естественному отбору в процессе взаимодействия индивидуальной и управленческой культур.
5. Коммуникативная функция	Люди и организации, имеющие схожие элементы культуры управления связаны между собой, что способствует решению проблем как внутренней, так и внешней коммуникации.
6. Направляющая и управляющая функции	Формирует и контролирует нормы и принципы поведения коллектива, которые должны быть поняты и приняты каждым сотрудником. Позволяет правильно оценить готовность коллектива к комфортному стилю управления и утвердить его для эффективности управленческой культуры в целом.
7. Интегративно-рефлексивная функция	Формирует специалиста, способного оценивать качество своей работы, понимающего каким способом можно повысить данное качество, интересующегося собственным развитием и повышением собственной квалификации, в соответствии с гуманистическим подходом и ценностями организации.

Управленческая культура формируется, развивается и функционирует в процессе практической деятельности субъектов управления. Для того, что бы повысить уровень управленческой культуры необходимо пользоваться актуальными знаниями сущности управления, а так же применять современные методы управления, соответствующие организационной структуре организации [12, 15].

Качество управленческой культуры полностью зависит от применения современных методов управления, что характеризует управленческую культуру как совокупность управляющих действий и решений, которые направлены на сохранение целостности всей организации, а так же на развитие отдельных структурных подразделений [13].

Выводы. Основными чертами управленческой культуры менеджера являются [14]:

1. Применение и использование современных управленческих инновационных технологий. Без умения выдвигать, применять и использовать инновационные идеи управления управленческая культура не будет являться эффективной.

2. Присутствие профессионально-организованных управляющих: руководителей, лидеров, а так же групп профессионалов – экспертов. Именно данная категория сотрудников отвечает за качество и уровень управленческой культуры, предлагая нововведения и решая задачи управления.

3. Профессионализм, как важнейший атрибут управленческой и профессиональной культуры. Уровень профессионализма коррелируется с уровнем управленческой культуры. Данные понятия неразрывны, в силу того, что постоянное совершенствование процессов и качеств личности взаимосвязаны.

4. Культура общения является важным показателем управленческой культуры, в связи с тем, что общение обеспечивает эффективность трудовой деятельности, взаимопонимание, соблюдение правил делового и неформального поведения. С помощью социального и профессионального общения отражается уровень состояния управленческой культуры, ее плюсы и минусы.

5. Управленческая этика как важный показатель управленческой культуры менеджера представляет собой совокупность правил и норм поведения работника по отношению к коллегам и руководящему составу [4].

Таким образом, управленческая культура менеджера представляется как теоретическая, психологическая и технологическая готовность и способность личности компетентно реализовать в конкретных ситуациях свои знания об эффективном управлении, проявлять гибкость профессионального мышления при решении управленческих задач.

Литература:

1. Milovanov K.Y., Nikitina E.Y., Sokolova N. L., Sergeyeva M.G. THE CREATIVE POTENTIAL OF MUSEUM PEDAGOGY WITHIN THE MODERN SOCIETY // Espacios. 2017. Т. 38. № 40. P. 27.

2. Sergeeva M.G., Nikitina E.E. Criteria indicators of formation of economic competence of system of the general education // SHS Web of Conferences. 2016. Т. 29. P. 01064.

3. Sergeeva M.G., Flyagina V.Yu., Taranenko I.V., Krasnova E.V., Vilkova A.V. THE INTERACTION OF LABOR MARKET AND EDUCATIONAL SERVICES MARKET CONSIDERING SOCIAL PARTNERSHIP MECHANISM AND SPECIFICITY OF THE REGIONAL EDUCATIONAL POLICY. Ponte. 2017. Т. 73. № 12. P. 2.

4. Neverkovich S.D., Bubnova I.S., Kosarenko N.N., Sakhieva R.G., Sizova Z.M., Zakharova V.L., Sergeyeva M.G. Students' Internet Addiction: Study and Prevention // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2018. № 14(4). P. 1483-1495.

5. Караванова Л.Ж., Сергеева М.Г. Концепция и модель профессионально-личностного развития специалиста по социальной работе в период вузовского обучения: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2014. – 392 с.

6. Колчина В.В., Сергеева М.Г. Формирование инновационно-предпринимательской компетентности у студентов вуза – будущих менеджеров [Текст] / В.В. Колчина, М.Г. Сергеева; Региональный финансово-экономический институт. – Курс, 2016. – 290 с.

7. Королева Г.Э., Сергеева М. Г. Информационно-коммуникационные технологии в экономическом образовании старшеклассников [Текст] / Г. Э. Королева, М.Г. Сергеева; Региональный финансово - экономический институт. — Курск, 2016. — 202 с.

8. Ломакина Т.Ю., Фирсов Г.А., Сергеева М.Г., Соколова А.С., Огородникова Е.И., Щербакова Н.И., Платонова Т.И. Система поддержки карьеры различных категорий населения в контексте непрерывного развития личности: Монография. – М., ИТИП РАО, 2008. - 125 с.

9. Орешкина А.К., Сергеева М.Г. Образовательный процесс в социальном пространстве системы непрерывного образования: Учебник – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 114 с.

10. Орешкина А.К., Сергеева М.Г., Е.Б. Горягина. Методологические основы развития педагогических систем непрерывного образования: Учебное пособие – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 194 с.

11. Сергеева М.Г. Дидактическая модель формирования экономических компетенций обучающихся на разных уровнях образования // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2015. № 1 (52). Том 1. С. 107-114.

12. Сергеева М.Г. Конкурентоспособность выпускника средней профессиональной школы как показатель качества его подготовки // Человеческий фактор: общество и власть. 2004. № 4 (5). С. 68-69.

13. Сергеева М.Г. Принципы развития непрерывного образования в условиях рынка // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». 2012. № 3. С. 3-15.

14. Сергеева М.Г. Развитие педагогического мастерства преподавателя в современных условиях: Монография – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 180 с.

15. Сергеева М.Г. Создание и функционирование лаборатории инновационных образовательных технологий как путь совершенствования и модернизации учебного процесса // Качество. Инновации. Образование. 2008. № 1. С. 14-17.

Педагогика

УДК: 372.881.161.1

кандидат филологических наук, доцент Веккессер Мария Викторовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ОЦЕНИВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

Аннотация. Данное исследование посвящено технологии формирующего оценивания в вузе. Она позволяет устранить негативные моменты в оценивании, индивидуализировать учебный процесс, повысить познавательную мотивацию и сформировать учебную самостоятельность обучающихся. Данная технология способствует качественному росту обучающегося через использование учителем результативного оценивания, это обеспечивает эффективную коррекцию собственной педагогической деятельности, поскольку целью такого оценивания является совместная деятельность субъектов обучения.

Ключевые слова: технология, системно-деятельностный подход, оценивание, формирующее оценивание, оценка, отметка.

Annotation. The researchfocuses on a technology of formative assessment at school. It allows to eliminate the negative aspects in the assessment, individualize the learning process, increase cognitive motivation and form the students'learning independence. The technology contributes qualitative growth of studentthrough the using effective assessment by the teacher. It ensures effective correction of their own pedagogical activity, because the purpose of this assessment is a joint activity of the learning subjects.

Keyword : a technology, a system-activity approach, a formative assessment, an assessment, a mark.

Введение. В настоящее время большое внимание в обучении филологическим дисциплинам уделяется использованию системно-деятельностного подхода, что соответствует требованиям Стандарта. Такой подход обеспечивает следующие составляющие:

- формирование готовности обучающегося к постоянному саморазвитию и непрерывному образованию;
- его активную учебную деятельность, что обеспечивает реализацию познавательных учебных действий;
- выстраивание образовательного и воспитательного процессов с учётом индивидуальных особенностей [3]. В этой связи актуальным становится внедрение в современной школе системы формирующего оценивания. Оно даёт возможность получить учителю информацию о том, насколько эффективно и успешно происходит обучение, что прежде всего помогает установить, достигнуты ли поставленные цели обучения [4]. В контексте технологии формирующего обучения происходит осуществление обратной связи, которая позволяет корректировать процесс обучения в плоскость результативности и эффективности. Такая технология имеет определённые преимущества:
- наметить образовательный результат, который подлежит формированию и корректной оценке в отношении каждого обучающегося, и организовать в соответствии с этим свою деятельность [2: 143];
- вовлечь обучающегося в активную образовательную и оценочную деятельности [1: 33].

Важно отметить, что под оценкой в современной дидактике понимают процесс, в ходе которого соотносятся реальные результаты в образовании с целями, которые были запланированы учителем. К основным функциям оценивания относят: информационную, контролирующую, регулирующую. Однако при

рассмотрении существующей системы оценивания, принятой в школе, становится очевидным, что эта система не всегда выполняет обозначенные выше функции.

Изложение основного материала статьи. Система оценивания, интегрированная в образовательную практику, – постоянный процесс. Характер этапа обучения определяет применение двух видов оценивания: стандартное оценивание (констатирующее, суммирующее, итоговое) и формирующее оценивание (текущее, диагностическое, внутреннее) [4]. Стандартное оценивание включает определённый набор мероприятий контрольного характера, на этапе завершения разделов, тем. Контрольные задания содержат принципиально значимые блоки полученных знаний, сформированных умений и навыков в ходе изучения учебного материала. Стандартные оценка и отметка – средство определения и объёма изученного и усвоенного материала за определённый период. Они определяются непосредственно учителем, школой, также внешними организациями. Применение формирующего оценивания осуществляется для получения информации о текущем состоянии с целью определения ближайших шагов для определения перспективы (корректировка методов, приёмов, форм обучения; учёт возрастных и индивидуальных особенностей обучающегося и пр.), в дальнейшем позволяющей улучшить понимание изучаемого материала школьниками, улучшить работу учителя по устранению недочётов. Такое оценивание с учётом «внешней оценки» (оценивание обучающегося учителем) включает и «внутреннюю» оценку в виде самооценки, взвимооценки и комбинированной оценки. Такой подход способствует не только количественному улучшению результатов, но и их качественному изменению.

М.А. Пинская отмечает, что «стандартное оценивание и формирующее оценивание выполняют одни и те же функции в образовательном процессе, а именно: 1) обучающую; 2) воспитательную; 3) ориентирующую; 4) стимулирующую; 5) диагностическую; 6) формирования самооценки учащихся [4]. Но стоит отметить, что стандартное и формирующее оценивание предусматривают разные цели. Первое преимущественно применяется с целью подведения итога обучения и дополнения контрольных процедур и тестовых заданий в ходе текущей работы; оно включает выставление отметок и текущую фиксацию достижений. Формирующее же оценивание может использоваться для получения актуальной информации в определённый момент, для тщательного учёта достижений каждого обучающегося.

Переход от стандартной (традиционной) модели оценивания к формирующему оцениванию предполагает расставить акценты следующим образом:

1) с традиционных письменных работ на учебные проекты, творческие и исследовательские работы, составление тестов, проблемных вопросов;

2) с неявных критериев оценивания на чёткие и всем понятные критерии оценивания;

3) с оценивания учителем на оценивание с участием обучающихся;

4) с принципов отметочной конкуренции на сотворчество и сотрудничество;

5) с оценки результатов на оценивание анализа и синтеза, интерпретации и понимания;

6) с оценивания знаний на оценивание умений и навыков;

7) с принципов важности и значимости оценки (отметки) на значимость учения;

8) с итогового и суммарного оценивания на динамическое оценивание результатов.

И.С. Фишман, Г.Б. Голуб пишут: «Формирующее оценивание предполагает оценку достижений учащихся учителем, который их обучает, то есть человеком, находящимся внутри процесса обучения тестируемых учащихся. Оно ориентировано на конкретного ученика, призвано выявить пробелы в освоении учащимся того или иного элемента содержания образования, с тем чтобы восполнить их с максимальной эффективностью, и не предполагает сравнения результатов разных учащихся» [6: 34].

По определению А.М. Пинской, «это скорее не балльная, а словесная, описательная система, понимаемая как «оценивание для обучения» [5: 45].

Прежде всего формирующее оценивание (внутреннее оценивание) позволяет определить индивидуальные достижения результатов каждого обучающегося, при этом оно не предполагает сравнение результатов, продемонстрированных разными школьниками, и административных выводов по результатам обучения. Вид оценивания называется формирующим, поскольку оценка ориентирована на конкретного обучающегося, направлена на выявление пробелов в освоении школьниками учебного материала. Это позволяет восполнить «слабые» места максимально результативно.

Существуют определённые приёмы, позволяющие реализовать технологию формирующего оценивания в школе. Их выбор обусловлен степенью подготовленности коллектива обучающихся, темой и типом урока и прочими факторами.

Приём «Мини-обзор» предполагает ответ обучающегося на вопросы типа: «Какой момент на уроке был наиболее важным?», «Какой момент на уроке остался наименее ясным?».

Приём «Направленная расшифровка»: в данном случае предполагается представить сложный материал в виде серии рисунков, картинок, схем. Включает следующие этапы: выделение главной характеристики темы, понятия, правила; выделение существенных (ключевых) характеристик темы, понятия, правила; представление ассоциативного ряда (образов, картинок), возникающего при характеристике понятия или какой-либо другой информации; словесная «расшифровка» изучаемого понятия или какой-либо другой информации.

Приём «Кубик Блума»: здесь потребуется бумажный кубик, на гранях которого написаны слова-просьбы: назови, почему, объясни, предложи, придумай, поделись. Далее формулируется тема урока, которая обозначает определённый круг вопросов, на которые необходимо будет ответить. На следующем этапе урока учитель бросает кубик и согласно выпавшей грани необходимо будет указать: какого типа буден задан вопрос (вопрос должен начинаться со слова, обозначенного на выпавшей грани). Грань «Назови» предполагает демонстрацию знаний, так как могут формулироваться вопросы типа «Назови главных герое поэмы …», «Назови два существенных признака однокоренных слов» и т.д. Грань «Почему» даёт возможность установить причинно-следственные связи: необходимо описать процессы, явления, факты и пр., например: «Почему "Мёртвые души" Н.В. Гоголя имеет такое название?», «Почему Печорина относят к "лишним людям"?», «Почему в некоторых словах нет окончания?» и др. Надпись «Объясни» требует ответа на вопросы: «Объясни, почему … является главным героем произведения …?» или «Ты действительно думаешь, что …», «Ты уверен, что …», например: «Ты уверен, что во всех личных формах глагола, оканчивающихся в инфинитиве на -ить пишется буква "и"?» и под. Слово-просьба «Предложи» позволяет обучающемуся объяснить, как использовать то или иное правило орфографии, т.е. надо раскрыть: как знание

используется на практике. Например: «Предложи, для чего тебе может понадобиться знание жанровых особенностей басни?», «Предложи, для чего тебе может понадобиться знание правил речевого этикета?», «Предложи, для чего тебе может понадобиться знание признаков текста?», «Предложи, для чего тебе может понадобиться знание приёмов сжатия текста?», «Предложи, как бы ты поступил на месте Евгения Онегина в ситуации …?», «Что бы ты сделал на месте Гринёва?» и т.д. Надпись «Придумай» позволяют проявить творчество: «Придумай ситуацию, когда необходимо использовать разные этикетные клише при выражении просьбы», «Придумай, как тебе бы хотелась, чтобы поступила Татьяна Ларина», «Придумай свою концовку басни "Стрекоза и Муравей"», «Придумай, какой должна быть жена Чацкого» и под. Грань «Поделись» требует умения оценивать значимость полученных знаний, способности анализировать, выделять факты, сведения, акцентировать внимание на их оценке (здесь может добавляться эмоционально-оценочный компонент): «Поделись, почему ты выбрал именно эту тему», «Поделись с нами, что тебя сегодня обрадовало на уроке», «Поделись с нами, что тебе больше всего понравилось на уроке» (в последнем случае может быть самое разнообразные варианты – всё зависит от конкретных темы и целей урока). Приём «Кубик Блума» можно использовать на любом типе урока, на этапе рефлексии, однако наиболее эффективно его можно применить на обобщающих уроках.

Приём «Ромашка Блума» в своей основе предполагает работу с текстом. Необходимо заготовить ромашку из шести лепестков, каждый содержит определённый вопрос. Применяются следующие разновидности вопросов: 1) простые вопросы (необходимо назвать определённые факты, информацию: «Что?», «Когда?», «Где?», «Как?» – вопрос начинается со слова *«назови…»*); 2) уточняющие вопросы (они начинаются с клише типа «Если мы правильно поняли …», в результате устанавливается «обратная связь»); 3) интерпретационные вопросы (обычно они начинаются со слова «почему», это позволяет насколько обучающийся может устанавливать причинно-следственные связи); 4) творческие вопросы (данный вопрос должен содержать элемент условности, прогноза: «Что изменилось бы …», «что произойдёт, если …», «Как вы думаете, каким образом цель коммуникации обуславливает ситуацию речевого общения?», «Придумай …»); 5) практические вопросы (дают возможность установления практической значимости полученной учебной информации: «Где вы в обычной жизни можете наблюдать речевую ситуацию выражения просьбы?», «Как бы вы поступили на месте героя романа …?», «Предложи …»); 6) оценочные вопросы (направлены на определение критериев, позволяющих оценить те или иные события, явления и т.п.: «Поделись, почему герой романа …?»).

Приём «Создания лэпбука»: здесь необходима картонная папка, содержащая заранее подготовленный материал по определённой теме, которую необходимо тщательно «проработать». Использование этого приёма трудоёмко и предполагает проведения предварительной работы по сбору информации, которую необходимо творчески оформить в виде книжечек, писем и других творческих «продуктов». Этот приём позволяет реализовать учебный проект на обобщающих уроках.

Приём «Рефлексивная пауза». Обучающимся предлагается трёхминутная пауза, которая даст им возможность осмыслить понятие, идею урока, связать с предыдущим материалом, знание и опыт, при этом будут выясняться моменты недопонимания и непонимания:

- *У меня изменилось отношение к …*
- *Я открыл, что …*
- *Я узнал больше о том, что …*
- *Меня удивило то, что …*
- *В итоге я почувствовал, что …*
- *Я стал относится иначе к …*и т.п.

В педагогической практике целесообразно использовать «Одноминутное эссе». Такой приём позволяет осуществить обратную связь: выяснить, что обучающиеся узнали и усвоили по теме, например, в контексте урока открытия нового знания. Здесь предлагается ответить на следующие вопросы:

- *Что самое главное и значимое я узнал сегодня?*
- *Какие вопросы остались для меня не понятыми?*
- *Что я хотел бы уточнить, конкретизировать?* и т.п.

Уже считается универсальным приёмом использование процедуры «Составление тестов», которая может быть особенно эффективно использоваться на уроках русского языка. Самостоятельное составление тестов – способ осмысливания и аккумулирования полученной информации на уроке. В ходе реализации этого приёмы обучающийся выполняет определённые действия:

- обозначает для себя границы темы; вспоминает то, что узнал и усвоил по теме;
- при необходимости повторяет изученное, уточняет информацию;
- составляет высказывание по данной теме;
- формулирует вопрос (открытый или закрытый вопросы, вопрос с множественным ответом или предполагающий однозначное утверждение в форме «да» / «нет» (см. подробнее о вариантах такого приёма: [4: 16]).

Выводы. Таким образом, оценка в контексте технологии формирующего обучения выступает мощным средством и воспитания, воздействуя на развитие школьника в целом. Из этого следует, что система оценивания – важный элемент сферы обучения и учения, она влияет на все сферы жизни, является одним из способов регулирования отношений с окружающими, помогает строить планы на будущее. Формирующее оценивание, умело организованное, может явиться благотворным фактором во всех отношениях в процессе развития личности ребёнка, оно способствует и доверию к учителю. В этом случае роль учителя огромна в создании атмосферы психологического комфорта.

Литература:

1. Бородкина Н.В., Тихонова О.В. Формирующее оценивание в школе: учебное пособие. Ярославль, 2015.
2. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / под общ. ред. М.Б. Лебедевой. СПб, 2010.
3. Образовательные стандарты. [Электронный ресурс]. URL: http://76202s011.edusite.ru/p75aa1.html (дата обращения: 14.02.2019).
4. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие. М.: Логос, 2010. 264 с.

5. Пинская М.А. Оценивание для обучения: практическое руководство. М.: Чистые пруды, 2009. 35 с.
6. Фишман И.С., Голуб И.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: методическое пособие. Самара: Учебная литература, 2007. 244 с.

УДК 378.046.4

кандидат технических наук, доцент Вербилов Алексей Федорович
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул);
кандидат технических наук Опарин Константин Юрьевич
УМВД России по Тверской области (г. Тверь);
старший инспектор отделения анализа, планирования и контроля штаба Созина Анастасия Юрьевна
УМВД России по г. Перми (г. Пермь)

К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ, НАПРАВЛЯЕМЫХ В МИРОТВОРЧЕСКИЕ МИССИИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЪЕДИНЕННЫХ НАЦИЙ

Аннотация. Статья посвящена основным аспектам языковой подготовки сотрудников МВД России, направляемых для несения службы в операциях ООН по поддержанию мира.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, языковая подготовка, Организация объединенных наций, миротворцы, МВД России.

Annotation. The work is devoted to the basic aspects of language training for the staff of the Ministry of Internal Affairs of Russia before their participation in UN peacekeeping operations.

Keywords: professional training, language training, United Nations, peacekeepers, Ministry of the Internal Affairs of Russia.

Введение. Языковая подготовка сотрудников полиции в образовательных организациях МВД России является важной составляющей формирования профессиональных и общекультурных компетенций. В настоящее время стало уделяться значительное внимание данному вопросу под влиянием ряда факторов, таких как политические, экономические, спортивные и культурные мероприятия европейского и международного уровня, проводимые в России[1,4]. Кроме того, неотъемлемой частью международного сотрудничества России является участие в миротворческой деятельности под эгидой Организации объединенных наций (ООН).

Сотрудник МВД России, который может быть направлен для несения службы в одной из миротворческих операций, должен обладать определенными знаниями, умениями и навыками, диктуемыми строгими стандартами ООН. В числе требований к кандидатам: свободное владение иностранным языком (английским и/или французским), наличие навыков профессионального управления полноприводным автомобилем, уверенное пользование табельным огнестрельным оружием [6]. Основное значение уделяется именно языковой подготовке, так как зарубежная служебная командировка в миротворческой миссии связана с ежедневным общением, как деловым, так и бытовым - с коллегами по службе, с представителями других организаций миротворческой миссии, с населением страны пребывания.

Целью статьи является анализ опыта проведения языковой подготовки российских сотрудников органов внутренних дел, направляемых для несения службы в миротворческие миссии ООН.

Изложение основного материала статьи. В международном масштабе обучение сотрудников полиции, направляемых в последствии в миротворческие миссии ООН, осуществляется в рамках «Программы (стандарта) подготовки полицейского персонала ООН» [8], разработанной Департаментом операций по поддержанию мира (ДОПМ) ООН [7] и Департаментом полевой поддержки ООН и содержащей блоки стандартных учебных модулей:

- Core Pre-deployment Training Materials (CPDTM) – Основные учебные материалы, необходимые для отправки в миссию;
- Specialized Training Materials (STM) – Специализированные тренировочные материалы.

В Российской Федерации отбор, обучение и направление кандидатов в полицейские компоненты миротворческих миссий осуществляет МВД России. Сотрудники-кандидаты проходят подготовку по «Дополнительной профессиональной программе повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации и правоохранительных органов африканских государств – кандидатов для участия в миротворческих миссиях» [3], разработанной в соответствии со стандартами ДОПМ ООН и реализуемой во Всероссийском институте повышения квалификации МВД России (ВИПК МВД России) [5]. Финальным этапом подготовки является проведение комплексного экзамена с привлечением эксперта ООН.

Для того чтобы понять, на что следует обращать внимание при подготовке сотрудников к экзамену по оценке готовности к направлению в миротворческую или специальную политическую миссию ООН, рассмотрим каждый этап прохождения теста в отдельности.

Экзамен разделён на три основных блока, направленные соответственно на определение уровня иностранного языка, а также оценку навыков управления полноприводным автомобилем и владения табельным оружием. Последние два блока не имеет смысла рассматривать подробно в этой статье, так как они являются частью базовых навыков сотрудников полиции, отобранных для прохождения экзамена, поэтому остановимся подробней на языковом тесте.

Указанный тест проводится в три этапа в следующем порядке: чтение-понимание, аудирование-изложение и собеседование. Кандидаты, не прошедшие один из этапов, не допускаются к дальнейшему тестированию. Для успешного прохождения первой части языкового теста (чтение-понимание) необходимо правильно ответить на 7 из 10 вопросов по предложенному тексту. Оценка второго и третьего этапов немного сложнее, кандидат должен продемонстрировать владение иностранным языком на уровне не ниже В1 по используемой для оценки шкале [5, с. 47]. Все этапы взаимосвязаны между собой, а также имеют ряд отличительных особенностей, которые необходимо учитывать при подготовке слушателей.

Первый этап, как правило, не вызывает трудностей ни у одной из перечисленных групп слушателей, так как для его успешного прохождения достаточно базовых навыков работы с текстом на иностранном языке [2]. Кандидатам предлагается ознакомиться с текстом рапорта о происшествии/преступлении и ответить на 10 вопросов по его содержанию. Время выполнения упражнения 20 минут. На этом этапе нет необходимости использовать грамматически верные формы глаголов или строить законченные предложения, достаточно краткого и точного ответа на вопрос, который, чаще всего, состоит из двух – трёх слов, находящихся в исходном тексте.

Рассмотрим особенности данного этапа. В общем и целом, данное упражнение рассчитано на определение способности кандидата понимать и анализировать текстовую информацию на иностранном языке. Не смотря на простоту первого этапа, он очень важен для успешного прохождения второй части языкового теста (аудирование-изложение). В тексте, а также в вопросах, предложенных к нему, даны основные исходные данные о событии, которое будет описано во втором упражнении. Согласно правилам тестирования, кандидату разрешается делать пометки, которые он считает необходимыми, и сохранять их до завершения второго этапа. Это может существенно облегчить задачу при составлении итогового рапорта (изложения) [2].

При проведении второго этапа кандидату предлагается прослушать аудио файл из двух частей: повествование и диалог. В обеих частях речь идёт об одном и том же событии. По окончании прослушивания, необходимо написать рапорт об указанном событии на основе всей полученной информации (в том числе и из первого упражнения). Время выполнения упражнения 40 минут. В отличии от первого этапа, здесь необходимо изложить информацию последовательно и максимально точно, указав все основные исходные и значимые в полицейской работе данные. В зависимости от текста это могут быть место и время совершения преступления, приметы подозреваемых или их транспортного средства, имена свидетелей и потерпевших, способ совершения преступления, изъятые с места происшествия предметы и так далее.

При оценке данного задания можно выделить пять основных критериев, на которые необходимо обращать внимание: форма и структура рапорта, построение предложений, правильное спряжение глаголов и употребление времён, словарный запас и орфография, полнота передачи информации. Для прохождения этого этапа необходимо предоставить на проверку связный и понятный текст рапорта, содержащий как можно больше исходных данных о происшествии, с использованием профессиональной терминологии. Допускаются не большие ошибки в построении сложных предложений и не значительные пунктуационные и орфографические ошибки. Тест считается не пройденным если искажены события в рапорте, допущены ошибки в использовании слов и/или многочисленные орфографические ошибки, неправильно выбрано время для спряжения глаголов или глаголы используются только в настоящем времени, указано менее половины исходных данных.

Последним этапом языкового теста является собеседование, на котором кандидату предлагается ответить на несколько вопросов о ценностях ООН, структуре и целях организации, а также рассказать о своём профессиональном опыте. В данном упражнении оценивается не только уровень владения иностранным языком, но и понимание ценностей организации, а также профессиональные навыки кандидата.

Рассмотрим по порядку все три аспекта по порядку. Устная речь оценивается по пяти критериям: построение предложений, правильное спряжение глаголов и употребление времён, монолог, взаимодействие в диалоге, словарный запас и произношение. Кандидат должен продемонстрировать способность строить сложные предложения, грамотно спрягать глаголы, употреблять профессиональные термины, давать чёткие ответы на вопросы, соблюдая формальный тон, и связно выстраивать монолог, добавляя необходимые детали. Допускаются не большие ошибки в произношении и/или спряжении некоторых глаголов, если это не искажает смысл предложения.

Кроме того, кандидат должен продемонстрировать понимание и готовность соблюдения основных ценностей ООН: профессионализм, добросовестность и уважение к разнообразию культур, рас и национальных особенностей. Важно также понимать структуру организации и виды мандатов, применяемых в миссиях. Следует учитывать, что особое внимание может уделяться гендерной политике ООН.

На данном этапе кандидат также должен рассказать о своём опыте работы в полиции, чётко обозначить имеющиеся профессиональные навыки и обосновать их возможное применение в миротворческой миссии.

Языковая подготовка по комплексной программе обучения для участия в миротворческих миссиях в ВИПК МВД России основывается на перечисленных особенностях проведения экзамена. После первоначального отбора кандидатов, целесообразным является проведение тестирования с целью определения реального уровня владения иностранным языком у слушателей, который в большинстве своем зависит от профиля базового образования. Условно можно выделить следующие группы слушателей:

- высшее профильное лингвистическое образование, полученное по окончании филологических факультетов вузов (классические университеты, педагогические университеты). К этой же группе можно причислить сотрудников, получивших среднее образование в специализированных школах с углубленным изучением иностранных языков. Сотрудники этой группы имеют прочные устойчивые навыки владения иностранным языком на высоком уровне. Иногда требуется расширение лексикона с учетом полицейской терминологии,
- высшее юридическое образование – выпускники образовательных организаций МВД России (с изучением иностранных языков полицейской направленности). В большинстве своем сотрудники этой группы обладают достаточным уровнем языковой подготовки,
- прочее непрофильное образование (без углубленного изучения иностранных языков полицейской направленности. Сотрудники данной группы обладают приемлемым уровнем знаний иностранных языков, полученного в результате самообразования либо прошедших дополнительную языковую подготовку. Уровень владения иностранным языком, как правило, является достаточным для коммуникативного общения, однако требует улучшения с учетом полицейской специфики.

Основным методом подготовки слушателей остаётся проведение тренировочных тестов, включающих в себя все три этапа, предусмотренных итоговым экзаменом. Общим для всех трёх упражнений является прежде всего использование профессиональной терминологии, важно уделять внимание именно этому направлению. Работа над словарным запасом важна как для понимания письменного текста, аудио записи и написания рапорта о происшествии, так и для полноценного построения монолога о своей профессиональной деятельности.

При прохождении письменного текста обычно не возникает проблем с построением предложений и структурой рапорта, однако у сотрудников некоторых служб (чья профессиональная деятельность не связана непосредственно с работой на месте происшествия) могут возникнуть трудности с передачей основной значимой информации, так как слушателям не всегда понятно, какие детали необходимо включать в итоговый рапорт. Разбирая тренировочные материалы, немаловажно акцентировать внимание на значении различных деталей в тексте, что поможет кандидатам в дальнейшем сформировать привычку по оценке и структурированию информации, получаемой из текста и аудио записи.

Для второй и третьей части экзамена важно не допускать серьёзных грамматических ошибок. Этот пункт редко вызывает затруднения у группы слушателей со средним уровнем владения иностранным языком, однако следует уделить особое внимание этому аспекту подготовки для сотрудников с базовым уровнем.

Для успешного прохождения собеседования (третьей части экзамена) очень важны лекции о структуре и ценностях ООН, предлагаемые на курсе. Для лучшего понимания указанных тем и усвоения информации слушателям могут предлагаться упражнения для обсуждения материала в группах на иностранном языке, в том числе с участием иностранных коллег. Это может быть полезно для преодоления языкового барьера, наличие которого у большинства российских кандидатов может стать негативным фактором при прохождении финального теста.

Особое внимание следует уделить подготовке резюме и монолога о своём профессиональном опыте. На этом этапе очень важен индивидуальный подход к каждому слушателю, а в особенности к тем, кто впервые готовится к прохождению теста. Сотрудникам необходимо чётко обозначить свои сильные стороны и имеющиеся навыки, а преподавателям курса важно помочь слушателям правильно заполнить формы и соотнести имеющийся у них опыт работы со специальностями и должностями, принятыми в системе ООН, чтобы упростить для экзаменатора процесс классификации кандидатов по направлениям деятельности.

После проведения курсов и успешной сдачи экзаменов, при прибытии в миссию на первый план встает проблема преодоления языкового барьера. Многие из тех, кто попадут в непривычную для российских полицейских среду, сталкиваются с проблемой языкового барьера. Свое состояние они обычно описывают так: «Словно собачка, все понимаю, но сказать вот ничего не могу». Обычно причиной этого состояния является внутренний страх совершить ошибку, показаться смешным, только лишь открыв рот. При этом сотрудник может отлично выполнять грамматические упражнения, хорошо знаком с лексикой иностранного языка. Такое случается довольно часто. Конечно, в отдельную группу можно выделить кандидатов, имеющих опыт командировок в миротворческие миссии ООН, но и для них новая миссия своего рода проверка на прочность знаний, приобретенных в течение предыдущих командировок.

И самой сложной проблемой возникновения языкового барьера является негативный психологический настрой: чужая страна, чужие люди, совершенно иная обстановка, устои жизни и конечно совершенно иная атмосфера. В этом случае существенную помощь может оказать длительная работа над собой и своими установками. Если полицейский постоянно испытывает страх, что он произнесет что-нибудь не так, неправильно поймет своего собеседника или же попросту будет выглядеть смешным, это состояние лишь делает его еще более тревожным. Поэтому здесь подойдут психологические методики: применение техник релаксации, самовнушение, проработка страхов, заучивание и дополнительная работа над расширением словарного запаса, изучение новых конструкций и внедрение их в свою разговорную речь. Как показывает опыт, после трех месяцев службы происходит физическая и психологическая адаптация к новому стилю жизни. Сотрудник начинает более спокойно и более осмысленно понимать суть происходящего, способен активно принимать участие в жизни коллектива, участвовать на совещаниях и видеоконференциях, свободно делать доклады и рапорта.

Не стоит так же забывать о трудностях межэтнических отношений и как языкового барьера. Людям разных национальностей порой сложно выстроить диалог в силу того, что представители каждого народа отличаются не только определенными внешними данными, но и личностными характеристиками. Известно, что одни нации характеризуются как сдержанные и консервативные, а другие считаются импульсивными, гордыми. Существует несколько факторов, которые могут препятствовать успешному общению представителей разных этносов. Помимо психологических различий, это:

- Культурный барьер;
- Различия в религиозных взглядах;
- Политические установки;
- Принадлежность к разным социально-экономическим слоям.

Житель Африки может считать европейца избалованным и недалеким, в то время как для жителя Европы возможной причиной предвзятого отношения могут послужить представления об африканских странах как об экономически отстающих. Для преодоления различных барьеров в межнациональных отношениях обе стороны должны развивать толерантность. В это понятие входит:

- Равноправие обеих сторон, наличие равных возможностей.
- Свобода вероисповедания.
- Принцип солидарности и сотрудничества представителей различных этносов.
- Использование позитивной лексики при обсуждении деликатных вопросов, касающихся межэтнических взаимоотношений.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, можно сделать следующие выводы:

1. Процесс языковой подготовки полицейского-миротворца является комплексным и многоступенчатым и, как правило, продолжается по прибытию в миротворческую миссию.
2. Языковая подготовка, проводимая в рамках профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, направляемых для несения службы в миротворческие миссии под эгидой ООН, направлена в первую очередь на формирование комплекса знаний, умений и навыков, необходимых для проведения итогового экзамена экспертом ООН. Успешность сдачи квалификационного экзамена во многом зависит от личностных качеств кандидата, от его нацеленности на результат, от стремления расширить кругозор и пополнить объем знаний, продиктованных спецификой миротворческой деятельности ООН.

Данные аспекты необходимо учитывать как при проведении подготовительных курсов для кандидатов, направляемых в миссии по поддержанию мира, так и при их самостоятельной подготовке.

Литература:
1. Бозиев А.Т. О некоторых особенностях преподавания иностранных языков в условиях профессионального обучения // Образование и наука в современных условиях: мат-лы VII междунар. науч.-практич. конф-ции (Чебоксары, 22 мая 2016 г.): в 2 т.; т. 1. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 2 (7). С. 74-75.
2. Вербилов А.Ф. Языковая подготовка полицейских: критерии отбора содержания образования // А.Ф. Вербилов, К.Ю. Опарин, А.Ю. Созина // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями: Мат-лы XVII междунар. науч.-практич. конф-ции.- Барнаул, БЮИ МВД России, 2019. № 17 (2). С. 70-72.
3. Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации и правоохранительных органов африканских государств – кандидатов для участия в миротворческих миссиях. – Домодедово: ВИПК МВД России, 2016.
4. Муратова Е.Н. Языковая подготовка полицейских: критерии отбора содержания образования // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями: Мат-лы XV междунар. науч.-практич. конф-ции.- Барнаул, БЮИ МВД России, 2017. № 15 (1). С. 211-213.
5. Центр подготовки сотрудников ОВД и военнослужащих внутренних войск МВД России для участия в миротворческих миссиях: [Электронный ресурс] // Официальный сайт. – Режим доступа: http://www.vipkmvd.ru/doc102/
6. Assessment of Individual Police Officers for Service in United Nations Peacekeeping Operations and Special Political Missions: [Электронный ресурс] Электронные текстовые данные // Официальный сайт Организации Объединённых Наций. – Режим доступа: https://police.un.org/sites/default/files/fpu_sop_aoc_2016.pdf (Дата обращения 18.04.2019 г.)
7. Department of Peacekeeping Operations: [Электронный ресурс] Официальный сайт Организации Объединённых Наций. – Режим доступа: http://www.un.org/en/peacekeeping/about/dpko/ (Дата обращения 18.04.2019 г.)
8. Standard Operating Procedure: Selection and Recruitment Procedures for United Nations Personnel at the Police Division, Peacekeeping Operations and Special Political Missions // UN DPKO/DFS. – 2011.

Педагогика

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
студент Мухина Елизавета Сергеевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ В РОССИИ

Аннотация. В статье обозначены показатели уровня финансовой грамотности населения и его влияние на экономику страны. Проведен анализ данных социологических опросов, осуществленных в России и за рубежом, по оценке уровня финансовой грамотности населения. На основе анализа данных дана характеристика финансовой грамотности граждан России, рассмотрены основные направления реализации программы повышения финансовой грамотности населения России в аспекте развития финансового образования населения.

Ключевые слова: финансовые знания, уровень финансовой грамотности, социологический опрос, выявление проблем грамотности, финансовый рынок, население, финансовое образование, современное общество, программы обучения.

Annotation. The article identifies indicators of the level of financial literacy of the population and its impact on the country's economy. The analysis of data of sociological surveys carried out in Russia and abroad, according to the assessment of the level of financial literacy of the population. Based on the data analysis, a description of the financial literacy of Russian citizens is given, the main directions for implementing the program to improve the financial literacy of the Russian population in the aspect of the development of financial education of the population are considered.

Keywords: financial knowledge, level of financial literacy, sociological survey, identification of literacy problems, financial market, population, financial education, modern society, training programs.

Введение. Развитие современного общества неотрывно связано с развитием каждого гражданина, приобретения им навыков и знаний, позволяющих успешно и продуктивно взаимодействовать с различными структурами современной экономики. Анализируя динамику развития процессов в настоящее время, можно с уверенностью утверждать, что одним из наиболее актуальных навыков в настоящее время выступает финансовая грамотность современного гражданина.

Каждый человек вовлеченный в рынок финансовых услуг испытывает необходимость в знании основных финансовых терминов, а также практического их использования. Перечисленные навыки дают реальную возможность осуществлять грамотное и осознанное управление финансовыми ресурсами осуществляя учет доходов и расходов, избегая излишней задолженности, через планирование личного бюджета, формировать сбережения. Финансовая грамотность наряду с иными знаниями финансового характера позволяет свободно ориентироваться в многокомпонентных продуктах, предлагаемых финансовыми институтами и приобретать их на основе выбора основанного на реальных знаниях и навыках, используя накопительные и страховые инструменты финансовой сферы [2, 3].

Изложение основного материала статьи. Низкий уровень финансовых знаний современного общества не остается без глобальных последствий и проявляется в отрицательных последствиях не только для потребителей финансовых услуг, но и для государств, частного сектора и всего современного общества в целом. Поэтому разработка и внедрение программ по повышению финансовой грамотности населения,

постоянный мониторинг уровня знаний населения в этой сфере, – важное и одно из первостепенных направлений государственной политики для многих развитых странах, таких, например, как США, Великобритании и Австралии.

Высокий уровень осведомленности жителей в области финансов способствует социальной и экономической стабильности в стране. Рост финансовой грамотности приводит к снижению рисков излишней личной задолженности граждан по потребительским кредитам, сокращению рисков мошенничества со стороны недобросовестных участников рынка и т.д.

Несмотря на более чем три десятилетия существования рыночной экономики в России, население демонстрирует низкий уровень компетенций во многих вопросах функционирования финансовой системы и испытывает острый недостаток финансовых знаний.

Исследования зарубежных и отечественных специалистов приводят к неутешительным выводам. Процент гражданского населения, обладающего достаточными финансовыми знаниями, остаётся крайне малым.

Так, исследование, проведенное в 2015 году рейтинговым агентством, показало, что только 38% совершеннолетних граждан могут считаться финансово грамотными. Это означает, что больше половины населения России не ориентируется в основных законах финансового рынка [7].

Статистика аналогичных исследований в зарубежных странах показывает, что лидерами в данной области исследования является Норвегия, Дания, Швеция. Показатель финансовой грамотности населения в этих странах составляет 71%. Финансовые показатели грамотности в европейских странах составляют 50%, в США примерно 57%.

Позитивные тенденции роста грамотности населения нашей страны отмечаются по результатам исследования аналитического центра Национального агентства финансовых исследований, в котором приняли участие 1600 граждан. Исследование проводилось в 2016 году и показало, что доля граждан, считающих себя финансово грамотными выросла на 4% по сравнению с 2015 годом.

Проведённое исследование финансовой грамотности населения в 2017 году организацией экономического сотрудничества и развития показало, что знания и навыки в сфере финансов у населения России практически не изменились в сравнении с исследованиями 2016 года. Россия заняла 9 место в рейтинге финансовой грамотности населения стран G20. Средняя оценка финансовой грамотности России в 2016 году составила 12,2 балла, в 2017 также 2,2 балла. Максимальная оценка, которую могла получить страна 21 балл [3].

Несмотря на некоторое увеличение количества респондентов, позитивно оценивающих собственный уровень финансовой грамотности, доля россиян, умеющих решать задачи в сфере личного экономического и финансового планирования, защищать свои права при оперировании другими экономическими агентами крайне мала.

Например, знает способы защиты от мошенничества на финансовом рынке всего лишь 11% опрошенных, половина опрошенных не знают, какие законы защищают права потребителей, не знают, что необходимо делать, если они нарушаются. Это свидетельствует о низком уровне владения базовой экономической и юридической информацией.

Изначально процесс повышения финансовой грамотности населения, начинался в различных странах в виде инициатив отдельных общественных и частных организаций, в направление работы которых входит оказание помощи гражданам в аспекте управления личными финансами, а также и информирования о финансовых продуктах и порядке их максимально эффективного использования. При дальнейшей работе данная инициатива развилась до уровня программ и стратегий национального значения, а также наднациональных инициатив ЕС, Всемирного банка, ОЭСР и других международных организаций.

Стоит отметить, что низкий уровень финансовой грамотности населения – нельзя определять как исключительно российское явление, возникшее на почве стремительного перехода страны к рыночным отношениям. По данным регулярно проводимых социологических исследований, в таких развитых странах как Великобритания, США, Австралия и многие другие, показатели уровня финансовой грамотности также недостаточны для исключения этого вопроса из перечня первостепенно значимых. В вышеназванных странах, а также во многих других, решения вопросов, обозначенных в рамках изменения динамики показателей финансовой грамотности населения, решаются на государственном уровне. Стоит отметить, что в большинстве развитых стран в настоящий момент приняты и действуют национальные стратегии и программы повышения финансовой грамотности населения, на реализацию которых выделяются существенные средства из государственного бюджета для достижения поставленных в рамках программ целей. К формированию и реализации программ просвещения в сфере финансов активно привлекаются частные и общественные организации. Вопросы освещения основных вопросах в рамках формирования финансовой грамотности включаются в обязательные и факультативные образовательные программы на всех уровнях образовательного процесса.

Государство, понимая важность проблемы развития финансовой грамотности населения, в последние годы активно реализует различные программы, нацеленные на повышение успешности участия населения на финансовом рынке.

Сложность современных финансовых продуктов и услуг требует дополнительной финансовой грамотности населения по управлению собственными финансами. Но даже сравнительно простые финансовые продукты могут быть сложными для граждан, не имеющих элементарных основ финансовой грамотности. Соответственно, между развитием более сложных финансовых продуктов и способностью потребителей их понимать существует большой разрыв. Финансовая грамотность и осведомленность потребителей в собственных правах является действенной предпосылкой для создания эффективных рынков капитала и экономики в целом.

Обучение финансовой грамотности и адекватное нормативное обеспечение защиты прав потребителей является ключевым элементом в усилении возможностей потребителей финансовых услуг.

Министерство финансов Российской Федерации подготовило и реализует стратегию повышения финансовой грамотности населения. Одной из важнейших целей стратегии стоит задача координации деятельности участников данного процесса: бизнес среды (бизнес структуры, банковские учреждения и др.) и государства, в лице законодательной и исполнительной власти, центрального банка и т.д.

В России программа подобного вида направлена на внедрение в образовательную среду действенных инструментов, позволяющих формировать знания и навыки, способствующие грамотному подходу и обращению с финансовыми инструментами.

Подход к повышению финансовой грамотности в рамках образовательной среды в настоящее время основывается на учете практических проблем домохозяйств, потребностях и бюджете конкретных целевых групп населения, и практических запросах граждан.

Для реализации поставленной задачи необходимо подготовить условия, позволяющие сформировать базовые теоретические знания и практические навыки, ориентированные на выработку установок по планированию личных финансов, ориентируясь на государственные стандарты разработки и поэтапного внедрения целевых программ [1].

Основные задачи, которые решаются на текущем этапе при внедрении программы в работу:

- разработка организационно-методического обеспечения и использования доступных каналов передачи информации для населения;
- разработка и внедрение различных образовательных продуктов по финансовой грамотности;
- регулярное проведение научных исследований и мониторинг состояния уровня финансовой грамотности;
- внедрение стандартов по финансовой грамотности;
- создание новых и совершенствование уже внедренных целевых программ для конкретных групп населения с учетом лучшего международного опыта.

В данном перечне задач особенно стоит отметить формирование целевых программ, рассчитанных на разные возрастные и социальные группы населения.

По итогам проводимых социологических исследований наиболее информированным в вопросах управления личными финансами является население среднего возраста, которое имеет практический опыт собственного ведения бизнеса, участия в инвестировании, использовании банковских продуктов и услуг. Наименее подготовленными являются дети, молодежь и пенсионеры.

Однако степень неготовности этих возрастных категорий обусловлена различными факторами, а потому методические материалы и информационная политика для этих возрастных категорий должны быть различными. При этом необходимо сформировать целую систему обучения, учитывая специфику восприятия этими возрастными группами финансовой информации. В частности, для дошкольников - это проведение развивающих игр, в процессе которых надо познакомить детей с тем, что такое деньги, заработная плата, семейный бюджет, планирование затрат, планирование сбережений, где можно сэкономить средства и для чего нужно экономить и тому подобное. Например, «Поведение в магазине», «Планируем свой бюджет», «Отдых» и другие.

Если принимать во внимание школьный возраст, то его следует разграничивать на начальные классы и среднюю школу, где на факультативных уроках вводить базовые понятия финансовой грамотности, в том числе ввести методику проведения деловых игр финансового направления. На уроках математики следует вводить для решения примеры и задачи с элементами финансовых расчетов.

В средней школе, на этом возрастном уровне следует продолжать формирование знаний и практических навыков по финансовой грамотности: на факультативных уроках, воспитательных часах, внеклассном воспитании, самостоятельном выполнении небольших задач с использованием Интернета, во время экскурсий в финансово-кредитные организации, во время тематических встреч с работниками финансово-кредитных учреждений.

Другой возрастной группой, которая требует углубленного изучения финансовой грамотности, является молодежь, для которой особенно важно углублять знания и развивать практические навыки в решении проблем финансирования образования, приобретения или аренды жилья, или автомобиля, путешествия за границу, привлечения и эффективного управления кредитными ресурсами.

Важной задачей является повышение уровня финансовой грамотности взрослого населения, поскольку оно должно проводить самостоятельное, взвешенное и разумное финансирование жизни при пользовании различными финансовыми продуктами и услугами, а также для планирования будущего пенсионного обеспечения.

Уязвимой возрастной группой населения являются пенсионеры, и именно эта группа должна получать разъяснения относительно умения рационально и экономно распоряжаться своими средствами, отстаивать права потребителей финансовых услуг, защищаться от финансового мошенничества.

Для массового охвата возрастных групп реализуется совместная работа государственных, частных и общественных учреждений и организаций для повышения финансовой осведомленности населения. В данном случае государство выступает как координатор данного процесса в соответствии с разработанными стандартами финансовой грамотности.

Как было отмечено ранее, основной акцент в формировании финансовой грамотности населения при реализации государственной программы ставится на внедрение занятий в образовательную среду высших учебных заведений и СПО. В настоящее время значительное число учебных заведений внедрили в учебные планы занятия по финансовой грамотности для обучающихся различных специальностей. Вместе с этим отдельный акцент на обучении финансовой грамотности в виде отдельного курса присутствует только на направлениях неэкономических специальностей, поскольку студенты на правлениях, предполагающих рассмотрение в большом объеме вопросов экономики и финансов в процессе обучения получают достаточный объем знаний в процессе обучения.

Финансирования различных мероприятий в рамках стратегии, проводится за счёт средств федерального бюджета и реализуется в виде издания учебно-методической литературы для всех групп населения, семинаров и тренингов определенной направленности, специальных выпусков телевизионных передач, различных образовательных проектов, нацеленных на повышение финансовой грамотности россиян и т.д. К данному процессу привлечены и органы местной власти, которые обеспечивают финансирования мероприятий стратегии на региональном уровне.

Благодаря реализации данной стратегии решаются важнейшие задачи: повышается активность граждан, пользующихся финансовыми инструментами, повышается грамотность проведения финансовых операций в условиях кризиса, а риски снижаются.

Выводы. Можно утверждать, что каждый российский гражданин в той или иной мере вовлечен в рынок финансовых услуг, именно поэтому финансовая грамотность играет важную роль в жизни каждого. Понимание главных экономических понятий, процессов и умение эффективно их использовать в реальной жизни дают человеку возможность стать финансово независимым и являются залогом его успешности.

Литература:

1. Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С. 2 DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-2

2. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Терехина А.Е. Особенности программ повышения финансовой грамотности граждан с ограниченными возможностями здоровья // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2018. Т. 9. № 8-2. С. 5-10.

3. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Шутова Ю.Г., Стародубова Д.С. Педагогические особенности формирования финансовой грамотности у студентов экономических направления подготовки // Интернет-журнал «Мир науки» 2016. Т. 4. №6. http://mir-nauki.com/PDF/39PDMN616.pdf (доступ свободный).

4. Ковальчук А.В., Сайбель Н.Ю. Оценка уровня финансовой грамотности населения в России // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2018. - № 1 (январь). - 0,4 п. л. - URL: http://e-koncept.ru/2018/184003.htm.

5. Колдина М.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Управление самостоятельной работой студентов вуза // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 39-42

6. Храмова А.В., Кузнецова Е.А. Современные аспекты преподавания финансово-экономических дисциплин // В сборнике: Актуальные вопросы финансов и страхования России на современном этапе Материалы IV региональной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. Мининский университет. 2017. С. 265-268.

7. Financial Literacy Around the World: Insights from the Standard & Poor's Ratings Services Global Financial Literacy Survey, 2015. - URL: http://www.finlit. mhfi.com.

Педагогика

УДК:371.13

кандидат педагогических наук Газизова Фарида Самигулловна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);
старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);
студент магистратуры Уткина Татьяна Александровна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье рассматривается аспект комплексной работы с педагогами, работающими в группах раннего возраста, с целью совершенствования профессиональных компетенций.

Ключевые слова: ранний возраст, группы раннего возраста, компетенция, компетентность, особенности развития, Кейс- технология.

Annotation. This article considers the aspect of integrated work with teachers working in groups of early age, with the aim of improving professional competencies.

Keywords: early age, early age groups, competence, competence, features of development, Case-technology.

Введение. В связи с увеличением рождаемости в стране возникла острая необходимость в создании дополнительных групп раннего возраста, и обеспечении их педагогами высокого профессионального уровня. Специфика работы с малышами предусматривает несколько иные компетенции нежели те, которыми обладают педагоги ДОО [1, с. 80].

Для определения сущности профессиональной компетентности обратимся к научным подходам, определениям, к словарю.

Компетенция - это область знаний, круг вопросов в котором кто-либо хорошо осведомлён [9].

Компетенция в образовании, направленном на профессиональное обучение - это применение всех знаний, умений и практических навыков для успешного решения профессиональных задач. Педагогическая компетентность - это ряд знаний, умений и навыков, направленных на решение задач в ходе педагогической деятельности.

Для начала определим некоторые особенности детей раннего возраста, которые отличают их от детей дошкольного возраста. У детей данного периода жизни очень тесно переплетены физическое и психическое развитие. Ведущим видом деятельности является манипуляция предметами, и только ближе к трём годам у детей начинают закладываться предпосылки к более сложной игровой деятельности.

Немаловажное значение имеет взаимодействие ребёнка с близким взрослым, так как образцом для подражания в речи, в выполнении различных действий, манипулятивного характера в том числе, взаимодействия с социумом - являются именно они.

К сожалению реалии современного мира таковы, что родители, в силу своей занятости на работе, не могут в достаточной мере оказать должного внимания своему малышу, поэтому на современном этапе образования немаловажно то, каким будет педагог дошкольного образования, работающий в группах раннего возраста и какими компетенциями он должен обладать? Этот вопрос подвёл нас к определению темы нашего исследования.

Целью статьи является выявление факторов, затрудняющих и способствующих совершенствованию компетенций педагогов в работе с детьми раннего возраста. Базой исследования послужило: МБДОУ "Детский сад № 16 "Лучик" г.Елабуга, Республика Татарстан.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняли участие 40 педагогов, которые были разделены на две группы по 20 человек, экспериментальная и контрольная группы.

В ходе исследования нами были использованы следующие методы: беседа - опрос, тестирование, анкетирование.

С педагогами обеих групп была проведена беседа- опрос, в ходе которой мы обращали внимание на владение педагогами компетенций, необходимых для работы с детьми раннего возраста:

Педагогическая компетенция

1. Умение решать предметные задачи. Возникающие спонтанно.
2. Использование в практической деятельности теоретических знаний.
3. Умение работать с родителями воспитанников.
4. Владение и применение на практике современных технологий в образовании.

Из которой мы выявили, что затруднения в работе с детьми раннего возраста вызывают такие области, как решение предметных задач, возникающих спонтанно и работа с родителями. Вызывают затруднение возникающие нестандартные ситуации во время проведения образовательной деятельности. Так воспитатель А.Н. рассказала о ситуации, когда ребёнок не захотел принять участие при рассматривании сюжетной картины, пока она уговаривала этого малыша, познавательный интерес других детей погас, соответственно образовательную деятельность провести в полном объёме не удалось. После проведения беседы-опроса были выявлены результаты, представленные в таблице.

Результаты проведения беседы-опроса:

Компетенции	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Решение предметных задач, возникающих спонтанно	5%	4%
Использование в практической деятельности теоретических знаний	20%	23%
Работа с родителями воспитанников	15%	28%
Использование современных, инновационных технологий в образовании	70%	75%

Из результатов, приведённых в таблице, видно, что педагоги обеих групп, примерно одинаково владеют компетенциями, которые мы обозначили. Наибольшее внимание в работе следует уделить решению практических задач. Для более широкого изучения уровня профессиональной компетентности педагогов, принимающих участие в нашем эксперименте было проведено тестирование открытого типа, в котором педагогам предлагалось ответить на ряд вопросов, часть которых носили теоретический характер, а часть практический.

Таблица 1

Уровень профессиональной компетентности педагогов

	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	5%	3%
Средний	60%	64%
Низкий	35%	33%

По результатам проведённого тестирования, было выявлено, что 35% педагогов экспериментальной группы затруднялись с ответом, а именно верно ответили лишь на 30-40% из предложенных вопросов. Большая часть педагогов экспериментальной группы, а именно 60% показали средний результат, и лишь 5% педагогов показали высокий уровень профессиональной компетентности в работе с детьми раннего возраста.

Результаты тестирования контрольной группы были близки к результатам экспериментальной группы, а именно 33% тестируемых показали низкий результат, 64% - средний, и 3% - высокий, что говорит о равном уровне теоретической подготовки участников обеих групп.

Наиболее трудными для педагогов оказались вопросы практической направленности, что говорит о том, что уровень теоретических знаний педагогического состава высок, но недостаточно практических навыков в работе с детьми групп раннего дошкольного возраста.

При проведении анкетирования мы определили уровень готовности педагогов к развитию. Данное исследование состояло из 2 частей:

1. Анкета № 1 - для выявления способности педагога к развитию.
2. Анкета № 2 - для выявления факторов, стимулирующих и препятствующих развитию.

При проведении анкеты № 1 участникам эксперимента было предложено 15 утверждений, ответы на которые они должны были дать по пяти бальной системе, где 5 - полностью согласен, 1 - не согласен.

В результате обработки полученных ответов, мы получили следующие данные:

Таблица 2

Выявление способности педагога к развитию

	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Готов к переменам	20%	28%
Средний уровень мотивации	48%	40%
Низкий уровень мотивации	32%	32%

Из результатов (таблица 2) мы видим что большая часть респондентов, а это 48% - в экспериментальной группе, и 40% - в контрольной имеют средний уровень мотивации к развитию, 32% - участников эксперимента в экспериментальной группе, как и в контрольной имеют низкий уровень мотивации, готовы к переменам 20% - педагогов экспериментальной группы и 28% - педагогов контрольной группы.

При проведении анкетирования № 2 респондентам было предложено семь утверждений-факторов препятствующих развитию и двенадцать утверждений- факторов стимулирующие развитие педагогов. Ответы оценивались по пяти бальной шкале, где 5- да, 1-нет.

При обработке ответов мы получили следующие данные:

Таблица 3

Выявление факторов стимулирующих и препятствующих развитию педагогов

	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Факторы препятствующие развитию	24%	27%
Факторы стимулирующие развитию	76%	73%

Из диаграммы изображённой в таблицы 3 можно сделать вывод, что стимулирующие факторы развития педагогов преобладают в обеих группах, а значит, воспитатели имеют равные возможности для профессионального развития.

В ходе проведения исследования было выявлено, что педагоги владеют необходимыми для работы знаниями, к сожалению, не всегда могут применить их на практике, поэтому результаты, полученные в ходе данного исследования, были использованы для построения дальнейшей работы.

Для проведения опытно-экспериментальной работы по совершенствованию профессиональных компетенций педагогов нами было решено воспользоваться Кейс-технологией, которая состоит из учебно-методических материалов, которые разрабатывались на основе полученных результатов проведённого исследования и выявленных пробелов в работе педагогов.

Причина выбора этой технологии проста: для совершенствования любых профессиональных компетенций воспитателей лучше, когда педагоги взаимодействуют друг с другом.

В Кейс-технологию входили следующие методы:

- метод инцидента,
- метод ситуационно- ролевых игр,
- метод ситуационного анализа,
- ролевое проектирование,
- метод дискуссий.

Работа кейс-технологии проводилась по 6-ти направлениям - это социально коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие и работа с родителями. Каждый блок подразделялся на 2-3 занятия.

Один раз в неделю педагоги собирались в методическом кабинете, где им предлагали какую-либо педагогическую ситуацию по определённой образовательной области, которую они рассматривали с разных позиций используя методы описанные выше. В завершении кейса педагоги обменивались мнениями в дискуссионном клубе.

После проведённой работы нами был проведён контроль эксперимента. Были проведены: беседа-опрос, тестирование.

При проведении беседы-опроса использовались те же вопросы и критерии их оценивания, что и на констатирующем этапе. Целью беседы- опроса являлось выявление уровня владения профессиональными компетенциями педагога, после проведённого эксперимента. В ходе проведённой беседы-опроса были выявлены результаты, представленные в таблице.

Сравнительная таблица результатов проведения беседы-опроса

Компетенции	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Констат. этап	Контр.этап	Констат. этап	Контр.этап
Решение предметных задач, возникающих спонтанно	5%	20%	4%	58%
Использование в практической деятельности теоретических знаний	20%	20%	23%	31%
Работа с родителями воспитанников	15%	28%	28%	78%
Использование современных, инновационных технологий в образовании	70%	78%	75%	92%

По результатам, представленным в сравнительной таблице мы видим, что наибольшего результата в экспериментальной группе удалось достичь в компетенции «Умение решать предметные задачи, возникающие спонтанно» и «Умение работать с родителями» процентный прирост в данных компетенциях составил 38 и 50% соответственно. Результаты контрольной группы повысились, но незначительно, благодаря самообразованию педагогов.

При проведении тестирования мы получили следующие результаты:

Сводная таблица выявления уровня профессиональных компетенций педагогов

Уровень профессиональных компетенций педагогов	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Констат. этап	Контр.этап	Констат. этап	Контр.этап
Высокий	3%	17%	5%	64%
Средний	64%	50%	60%	30%
Низкий	33%	33%	35%	6%

По результатам, представленным в сравнительной таблице мы видим, что в экспериментальной группе низкий уровень снизился до 6%, а высокий уровень повысился до 64%. В контрольной группе наблюдается рост высокого уровня профессиональных компетенций на 14%.

Выводы. Исходя из выше изложенного можно сделать вывод, что предложенная нами система кейс-технологий является эффективной и может быть рекомендована старшим воспитателям дошкольных организаций для успешного совершенствования профессиональных компетенций педагогов ДОО.

Литература:

1. Атмахова Л.Н. Организация деятельности методической службы как условие развития профессиональной компетентности педагогов ДОУ: Дис. канд. Пед. Наук: 13.00.07 Екатеринбург, 2006. - 177 с.
2. Афонькина Ю.А. Мониторинг профессиональной деятельности педагога ДОУ: диагностический журнал. - М.: Учитель, 2013. - 78 с.
3. Василенко Н.П. Диагностика и организация методической работы. Рн Дону. - М., 2012. - 380 с.
4. Виноградова Н.А., Микляева Н.В., Родионова Ю.Н. Методическая работа в ДОУ: эффективные формы и методы. - М.: Перспектива, 2011 - 278 с.
5. Волобуева Л.М. Активные методы обучения в методической работе ДОУ. // Управление ДОУ, 2012. - №6. - С. 70 -78.
6. Волобуева Л.М. Работа старшего воспитателя ДОУ с педагогами. - М.: ТЦ Сфера, 2011. - 296 с.
7. Дошкольное образовательное учреждение: планирование и методическая работа / авт.-сост. Т.А. Коробицына, Б.Ю. Пахомова - Архангельск: АО ИППК РО, 2010. - 265 с.
8. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. http://erusds.ru/pedagogicheskij-slovar-2/
9. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. ozhegov.dicti.info 2016.

Педагогика

УДК 37.013.46
ББК74.268

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Гальченко Наталья Александровна
Мурманский арктический государственный университет (г. Мурманск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ РЕГИОНА

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические аспекты интеграции системы образования как фактора развития региона. Автор показывает применение понятия «интеграции» для определения педагогического процесса, для описания специфической структурно-функциональной характеристики и уровня развития образовательной системы институционального характера. В статье анализируются направления интегративных процессов, главной задачей которых является создание механизма устойчивого развития регионального образования. Рассматривая систему образования, выступающего определенным социальным институтом, стоит отметить, что она включает в себя совокупность различных ролей и ресурсов, которые требуются для передачи определенных культурных ценностей и знаний от поколения к поколению. Автор представляет интеграцию в качестве процесса и результата развития общества, так как именно образование считается основным рычагом долгосрочного воздействия на экономическое развитие региона.

Ключевые слова: система образования, устойчивое развитие региона, интегративные процессы, модернизация, концепция, социальный прогресс.

Annotation. The article discusses the theoretical aspects of the integration of the education system as a factor in the development of the region. The author shows the use of the concept of "integration" to determine the pedagogical process, the level of institutional development of the education system, its structural and functional characteristics. The article analyzes the directions of integration processes, whose main task is to create a mechanism for the sustainable development of regional education.

Considering the education system as a social institution that includes a set of resources and roles necessary to transfer knowledge and cultural values from one generation to another, the author see its integration as a process and result of the development of society, since Education is the most important lever of long-term impact on the development of regional economies.

Keywords: educational system, sustainable development of the region, integration processes, modernization, concept, social progress.

Введение. Социально-политические и культурно-экономические изменения, происходящие в современном российском обществе, предъявляют новые требования к образованию. Глобализация оказывает влияние, как на восприятие людьми контекста собственного существования, но и изменяет личностные мироощущения субъективного характера. Исходя из этого, на сегодняшний день интеграция становится ведущей тенденцией процесса образования. Тенденцией, характеризующей установление соответствующей взаимозависимостей и взаимосвязей на глобальном уровне, которые в определенной степени проявляются во всех социальных институтах и на всех уровнях общественной самоорганизации.

Изложение основного материала статьи. Система образования, выступающая соответствующим социальным институтом, включает в себя совокупность ролей и ресурсов, которые требуются для передачи культурных ценностей и соответствующих знаний от одного поколения к другому поколению, мы представляем ее интеграцию в качестве результата и процесса развития системы. Сущность интеграции в ее общем понимании можно свести к планомерному достижению образовательной системой состояния целостности, а также приобретения системных характеристик на базе единства целевых и ценностных установок. В этом случае ценности выступают главными критериями, на базе которых обеспечивается согласие во всех уровнях системной самоорганизации [7, с. 51-52].

В Федеральном Законе «Об образовании» образовательная система определяется следующим образом:

- совокупность органов управления образованием и подведомственным им организаций и учреждений;
- совокупность сети образовательных организаций, вне зависимости от их видов, типов, организационно-правовых форм;
- совокупность образовательных преемственных программ и образовательных стандартов государственного уровня по разным направлениям и уровням.

Рассмотрим понятие «интеграции» в системе образования с двух подходов. Первый поход, педагогический, определяет качественные характеристики состояния учебно-воспитательного процесса. В рамках этого процесса наблюдается соединение сознания и знания, т.е. происходит развитие ученика на количеством (знаниево-репродуктивное обучение) и качественном (личностно-развивающее обучение) уровне. В рамках такого подхода, в исследованиях А.Т. Данилюк отмечалось, что интеграция образования представляет собой осуществление под руководством педагога учеником обучения, в рамках которого происходит формирование культурных и личностных смыслов, формирование понятий, усвоение знаний. По мнению автора исследования, исследование проблемы интеграции лишь с позиции педагогического подхода ограничивает содержание этого понятия [2, с. 5].

Второй подход, когда данное понятие используется для определения соответствующего уровня развития системы образования институционального характера, ее функциональной и структурной характеристики.

В сфере образования политика государства включает организационно-экономический и содержательный аспекты. Это главное, как мы считаем, при анализе процесса интеграции.

В настоящем исследовании под содержательным аспектом автор будет понимать два понятия интеграции, принятые в дидактической литературе: интеграция содержания образования и интеграции знаний. Хотелось бы отметить, Мурманская область имеет яркую специфику в социально-экономическом, природно-климатическом, национальном факторах, которые отражаются в содержании образования, так как они влияют на формирование личности, определяют ее ценностные ориентации. К особенностям нашего региона можно отнести: специфическое влияние природно-климатических условий на здоровье населения; соприсутствие славянской и финно-угорской культур; взаимосвязь с обширным регионом Севера-Запада России и странами Баренц - региона; разнообразный социальный состав населения; активное перераспределение отраслевых приоритетов в экономике, востребованность профессий, требующих высокого уровня образованности.

Вопросы формирования структуры и объема подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров, структуры финансирования и размещения образовательных организаций объединяет организационно-экономический аспект политики государства [12, с. 51-52]. Для оптимизации процессов государственного централизованного регулирования и децентрализованного саморегулирования больше возможностей есть на региональном уровне. В современных условиях недостаточности средств бюджета разных уровней, низкой инвестиционной активности лишь региональное регулирование может обеспечить для программ развития образования многоканальное финансирование.

В философии понятие «система» подчеркивает не просто организованный характер некоего множества, но и подразумевает наличие у объекта / явления ряда требуемых свойств. Обязательные свойства системы – это целостность, структура. А также наличие определенных интегративных качеств у системы, которые присущи системе в целом, но не свойственны ее отдельным ее элементам, существованию системообразующего элемента.

Основой системных характеристик образования на региональном и федеральном уровнях также является целостность, как отношение целого и его структурных частей и как качество системного объекта.

В научных изысканиях М.С. Кагана отмечается, что целостность требуется рассматривать как отношение целого и его частей, а также как качество системного объекта. Данное качество описывается такими терминами, как «взаимосодействие» и «взаимодействие» в решении единых задач, которые стоят пред

целым [4, с. 12].

Интеграция образования это, в первую очередь, процесс и совокупность процессов. Процесс характеризует любое изменение в течение определенного временного промежутка исследуемого объекта (изменение характеристик качественного или количественного характера, изменение места в пространстве) [9, с. 59].

Изменения, характеризующие интеграционные процессы: нормативно-правовые, определяющие разработку и внедрение единых норм, которые осуществляют регулирование образовательной деятельности:

- институциональные нормы, которые предполагают формирование единых структур горизонтального и вертикального характера;
- педагогические (содержательные) нормы, которые выражаются в синтезе методик и знаний;
- ценностные нормы, которые связаны с достижением единства в отношении основных смыслов и ценностей образовательной деятельности;
- ресурсные нормы предусматривают объединения всех видов средств, которые контролируются образовательным институтом [1, с. 122].

Социальные процессы представляют собой совокупность разноплановых (однонаправленных и повторяющихся) действий людей, в результате которых происходят некоторые социальные изменения, главную роль в них играет фактор целенаправленности. Именно поэтому на региональном уровне интеграцию образовательной системы автор исследования рассматривает как последовательность целенаправленных и планомерных процессов, ориентированных на достижение заранее сформулированных ценностей и целей.

Итак, мы пришли к выводу, что процессы интеграции системы образования - это упорядоченное взаимодействие ее различных элементов, которые осуществляются на базе целевого и ценностного единства.

Характеризуют интеграционные процессы в системе образования региона, следующие показатели:

- формирование новых задач и проблем, которые нельзя решить силами отдельных образовательных организаций и структур управления. Основной из них считается задача модернизации, т.е. формирование основных механизмов устойчивого развития образовательной системы (об этом говорится в Концепции модернизации российского образования);
- обеспечение новых возможностей для получения образования, которые обеспечивают в совокупности современное качество жизни людей;
- учет интересов всех участников образовательной деятельности без осуществления их ущемления;
- значительная экономия ресурсов материального, бюджетного и иного характера;
- снижение при решении интегративных задач роли субъективности;
- повышение эффективности взаимодействия региональной системы образования с федеральным центром.

Понятие «устойчивое развитие», как считает Н.Н.Моисеев, показывает:

- во-первых, диалектически противоречивое и объективное единство прогрессивно направленных изменений и стабильности;
- во-вторых, понятие «устойчивого развития» по содержанию «многослойно», так как имеет различные естественнонаучные и социально-политические составляющие;
- в-третьих, необходимость и ценность исследуемого понятия обусловлены логикой объективных противоречий в мировом современном развитии и субъективной логикой теоретического поиска.

Если возникают обострения противоречий с окружающей средой либо внутренние противоречия, то становится неустойчивым развитие, что обусловлено формированием кризисного состояния системы. Данное состояние связано, прежде всего, с возможностями ее перехода в новое качественное состояние либо ее разрушением [7, с. 5-8].

В.С. Степин рассматривая возможные сценарии развития России в XXI столетии, раскрывает вариант концепции образования, связанный с поиском стабильного движения к постиндустриальной цивилизации. По мнению исследователя, этот путь подразумевает разработку новой стратегии реформ в РФ, а также смену общества «потребителей» на систему ценностей, утверждающих престиж сферы интеллектуального и духовного развития, науки и культуры, технологическую революцию, связанную с внедрением технологий ресурсосберегающего и энергосберегающего характера. Важными условиями его реализации являются использование базисных ценностей нашей культурной традиции, учет особенностей российского менталитета в социально-экономических преобразованиях [8, с. 39].

Существуют различные варианты государственной концепции образования для стабильного социального развития. Так, по мнению В.Б. Калинина, образование должно обеспечивать не только усвоение обучающимися основы учебных дисциплин, но и в первую очередь, развивать мыслительные и творческие способности, содействовать становлению научного мировоззрения, практических знаний и навыков, ориентацию на гуманистические и демократические ценности; понимание и уважение культурных национально-региональных традиций и особенностей, мировую культуру; восприятие культурно-философского многообразия мира; воспитания гражданственности, трудолюбия, любви к Родине, природе, семье; интеграцию личности в современное общество.

На современном этапе исторического развития основная цель образования состоит в содействии становлении социально активной жизни общества, которая понимает жизненные явления и процессы, владеет системой этических и культурно-нравственных принципов и взглядов, поведенческих норм, способна к профессиональной деятельности и непрерывному образованию в современном мире [3].

Эта цель имеет всеобщее значение и сохраняет свою актуальность на всех уровнях самоорганизации социума. Достижению ее должен быть подчинен процесс функционирования региональной системы образования. На региональном уровне задача формирования и использования образовательного потенциала социального развития актуализируется в силу нескольких причин.

Как показывают исследования, система образования (и ее отдельные элементы) являются главным рычагом воздействия на развитие экономики регионов, а также на процесс улучшения человеческого развития и качества жизни в целом. Это, прежде всего, определяется тем, что образование выступает социальным институтом, ориентация которого направлена на будущее.

Мы согласны с точной зрения Т.М. Урусовой, которая считает, что современное образование может решить на государственном и региональном уровне собственные задачи гуманистического характера:

- культивирование преемственности встречи поколений в их самоценных образцах;

- формирование человеческой жизнеспособной общности; формирование в определенном культурно-историческом пространстве уклада жизни и деятельности людей;

- устранение разобщенности людей.

С укреплением семьи произойдет укрепление регионального социума и позиций региона в целом [11, с. 87].

Итак, система образования должна рассматриваться как долгосрочный ресурс регионального развития [6, с. 19-21].

Образовательные структуры становятся главным интегративным фактором всех сфер общества. Их интегративное воздействие имеет и социально-преобразующий характер, так как потенциально образовательная система может влиять на негативные социальные процессы.

Стоит подчеркнуть, что в образовательной системе интеграционные процессы предусматривают:

- разработку комплексных критериев оценки эффективности, которые сопровождаются и инициируются интеграционными процессами;

- формирование новых интеграционных задач и целей, в рамках которых сочетаются направления долгосрочного развития и текущего функционирования;

- совместное использование, а также объединение ресурсов муниципального, регионального и федерального уровня (информационных, научных, производственных, материальных, финансовых, инвестиционных, бюджетных и прочих), которые обеспечивают удовлетворение интересов всех участников образовательного пространства;

- создание новых органов управления интеграционными процессами и адаптацию существующих управленческих структур;

- разработку экономико-правовых и процедурных механизмов по реализации в региональной образовательной системе интеграционных тенденций;

- поддержку в субъектах РФ со стороны федерального центра интеграционных процессов.

Выводы. Таким образом, нами были проанализированы теоретические аспекты интеграции региональной системы образования как сложного социального процесса. Интеграционные процессы в системе образования выступает в качестве одного из основных факторов долгосрочного развития региона.

Литература:

1. Гальченко Н.А. Интегративные процессы как фактор повышения качества общего образования средней школы. Дис. канд. пед наук – М., 2013. - С. 142.

2. Данилюк А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных систем: Автореф. дис...д-ра пед. наук. - Ростов-на/Д., 2001. - С. 5.

3. Калинин В.Б. Концептуальные основы образования для устойчивого развития // Вестник АсЭкО, - 2001. - № 3.

4. Каган М.С. Философия культуры. - СПб., 1995.

5. Курдюмов С.П. Принципы устойчивого развития социальных систем // Россия - XXI век: Вторая Всероссийская научная конференция. - М., 2000. - С. 156.

6. Козлов А.А. Образование как категория гражданского долга // Молодежь и общество на рубеже веков. Международная научно-практическая конференция. Секция «Становление нового поколения: проблемы обучения и воспитания». - М., 1998. - Ч. 1. - С. 19-21.

7. Моисеев Н.Н. В поисках глобальной стратегии выживания // Природа. - 1996. - №1. - С. 5-8.

8. Степин В.С. Россия в контексте глобальных цивилизационных перемен // Россия - XXI век Вторая Всероссийская научная конференция. - М., 2000. - С. 44.

9. Тучков М.Ф. Правовое регулирование образовательной деятельности. - Орел, 2002. - С. 59.

10. Турченко В.Н. Россия: от экстремизма к устойчивости: методология устойчивого развития / В.Н. Турченко, П.Ф. Шарафанов-Куцев. - Тюмень: Изд-во Тюменский государственный университет, 2000. – 204 с.

11. Урусова Т.М. Развитие образовательного пространства региона посредством создания новых видов инновационных образовательных учреждений: Дис... канд. пед. наук. — Томск, 2000. - С. 87.

12. Фирсов Г.А., Ломакина Ю.Ю., Огородников С.И., Платонов Т.И. Особенности процесса интеграции непрерывного образования при ступенчатой подготовке кадров: Практическое пособие. - М.: ИТОП РАО, 2000. - 127 с.

UDC 377.4
assistant Professor Gasanenko Elena Aleksandrovna
Federal State Educational Institution of Higher Education
"Nosov Magnitogorsk State Technical University" (Magnitogorsk);
candidate of Philology, associate Professor Dyorina Natalja Vladimirovna
Federal State Educational Institution of Higher Education
"Nosov Magnitogorsk State Technical University" (Magnitogorsk);
candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Akmanova Zoya Sergeyevna
Federal State Educational Institution of Higher Education
"Nosov Magnitogorsk State Technical University" (Magnitogorsk)

PEDAGOGICAL BASES OF PROFESSIONAL TRANSLATORS' TRAINING IN THE SOLUTION FRAMEWORK OF THE IMAGE FORMATION PROBLEM

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования профессионального имиджа студентов-переводчиков. Имидж как концептуальная категория науки появился сравнительно недавно и поэтому часто воспринимается только как феномен XX века. Это объясняется тем фактом, что как отдельное социокультурное явление имидж рассматривается в культуре модернизма и постмодернизма, чаще всего воспринимается имидж как инструмент политической активности, используемый для воздействия на аудиторию, что не в полной мере отражает ее истинную роль в существующем обществе. На сегодняшний день накоплен определенный теоретический и практический материал в области изучения понятия «образ». В статье актуализируется вопрос формирования профессионального имиджа студента-переводчика. Образ как социокультурный феномен появился намного раньше, чем появилось его научное определение; поэтому для формирования имиджа студентов-переводчиков необходимо обратиться к истории вопроса появления и формирования имиджевой концепции в социальных и гуманитарных знаниях. Изучение исторического фона феномена имиджа и профессионального имиджа является необходимым условием для понимания процессов, происходящих в этой области в настоящее время. В последние десятилетия наблюдается постоянный интерес к формированию профессионального имиджа студента-переводчика, и можно ожидать, что он будет расти по мере дальнейшего движения общества в связи с гуманизацией образования.

Ключевые слова: исторические этапы, имидж, профессиональный имидж, историческое образование, предпосылки для профессионального имиджа студента-переводчика.

Annotation. The paper actualizes the issue of the students-translators' professional image formation development. Image as a conceptual category of science appeared relatively recently and therefore is often perceived only as a phenomenon of the XX century. This is explained by the fact that, as a separate sociocultural phenomenon, image has been considered within the culture of modernism and postmodernism, image is most often perceived as an instrument of political activity used to influence the audience, which does not fully reflect its true role in the existing society. To date, certain theoretical and practical material has been accumulated in the field of studying the concept of "image". The article actualizes the question of the student-translator's professional image formation development. The image as a socio-cultural phenomenon appeared much earlier than its scientific definition appeared; therefore, it is necessary to refer to the question history of the image concept emergence and formation in social and humanitarian knowledge for students-translators' image formation. The study of the historical background of the phenomenon of image and professional image is a prerequisite for understanding the processes taking place in this area at present. In recent decades, there has been a constant interest in shaping the professional image of a student-translator, and it can be expected that it will grow as society continues to move in connection with the humanization of education.

Keywords: historical stages, image, professional image, historical formation prerequisites for professional image of the student-translator.

Introduction. The modern period of active economic development in Russia has led to a number of transformations in the economic, political, cultural, social spheres of Russian society. The country has entered a new era, the era of humanization; there was a turn of society towards the individual as a value, which predetermined the growing importance of each individual [10]. The need of society for individualization and an individual approach to each person has increased.

Such changes in modern society have highlighted the need to rethink the basic priorities of the student-translator's personal development. There is an urgent need for a new system of the individual student-translator's image-representation formation [1]. The uniqueness the translator, his features and abilities, professional qualities, outlook, education, readiness for innovations, the desire for creative search gain obvious social significance in modern society. In this regard, in modern conditions of society development, special attention has been paid to issues of student-translator's image, the formation of a professional image. The technical student-translator's image is directly related to the professional competence of his personality and is an important indicator of his professional skills [11].

The article actualizes the question of the student-translator's professional image formation development.

Statement of basic materials. Image as a conceptual category of science appeared relatively recently and therefore is often perceived only as a phenomenon of the XX century. This is explained by the fact that, as a separate sociocultural phenomenon, image has been considered within the culture of modernism and postmodernism, image is most often perceived as an instrument of political activity used to influence the audience, which does not fully reflect its true role in the existing society. To date, certain theoretical and practical material has been accumulated in the field of studying the concept of "image".

The image as a socio-cultural phenomenon appeared much earlier than its scientific definition appeared; therefore, it is necessary to refer to the question history of the image concept emergence and formation in social and humanitarian knowledge.

In the formation history of the image concept several periods can be highlighted: the first stage before the 1930s (pre-conceptual) includes the period of antiquity, the Middle Ages, the Renaissance. The second stage of problem development is the period of time beginning in 1920-1970, the third period is the period from 1970 to the present [5].

The first stage in the formation of the image representation concept is the so-called “pre-conceptual stage”, which is one of the longest; this period lasted until the 1930s. At this time, ideas about the image appeared in the works of scientists who did not set themselves the task of understanding this phenomenon. After examining the sources of this period of time, we can conclude that some important aspects concerning the interpretation of the image nature were reflected not only in scientific treatises, but also in fiction, in memoirs and diaries of prominent figures of that time. The carried out theoretical analysis shows that the first prerequisites for studying the nature of the image emerged in the period of Antiquity.

Some of the structural components of the image were considered in scientific treatises of Socrates, Plato, Aristotle, despite the fact that they were not the subject of their special scientific study. The great minds of antiquity in their writings concerned the category of image through the study of ideas about man, his essence and are considered in connection with such fundamental philosophical categories as man, soul, society, state, body, beauty, harmony, sensory perception, which are revealed in their context, that is, through the ratio of natural and social, the relationship of soul and body.

In the Middle Ages, such thinkers as Thomas Aquinas, John of Damascus, Pierre Abelard, Bernard of Clairvaux, Boethius, Vitelo, Hugo of Saint-Victor, Michael Choniates, Bl. Augustine considered the human essence in accordance with the medieval picture of the world. The central issue of medieval scholasticism during this period was the question of the relationship between the body and the soul; the social role of man, his ability to shape his appearance, both internal (spiritual) and external (physical), was considered. It was a period of domination of typical images that became symbols of the epoch: knight, crusader, monk, craft artisan, merchant, burgher, lady of the heart. Personality is identified with its role in society, and each has been chained to his role in a social order. The first treatises appear on behavior; the assimilation of the etiquette norms becomes the hallmarks of a high position in society. In the works of medieval thinkers, the term “imago” is found in the context of the study of the sensory perception process, which is described as the penetration of the thing image through feelings. Researchers consider such a phenomenon as a visual image, because they embody the general ideas of time.

The Renaissance is a period of heightened interest in man, in his bodily image - this is an era filled with sincere admiration for his physical beauty and healthy sensuality, only in man they seek and found the true "measure of all things." A huge amount of research is devoted to man. His physical form and aesthetic appeal of his image as a whole are considered. Revival is a time of new social order, when the role of a person in society becomes more significant. In the theories of the Renaissance thinkers, a large number of ideas appear that are important for understanding the nature of the “image” concept and the role it plays in the socio-cultural field of human activity.

The Renaissance thinkers, creators, such as Leonardo da Vinci, Marsilio Ficino, turned their attention to the role of visual images. Perception through feelings occupied the minds of the great philosophers of the time. The special role of the first impression made by a man is recognized, at this time there is a clear separation between the physical and spiritual images - the one that arises in the representation of the person. It should be noted that the image also concerns the external and internal content of a person, the image which he intentionally builds [8]. It can be assumed that the Renaissance gave the world new prerequisites for the emergence of the image phenomenon in the form in which it is observed now.

Increasingly, in the authors’ works of that time one can come across such a concept as “image”, which is close in its meaning to the “image” concept. Already at that time, thinkers understood the role of a person’s image of who can contribute to the social success of a person. This is a time of research of all aspects of a person, his appearance and internal content. Appearance plays a huge role in society. The attention of ordinary people is focused on practical advice regarding clothing, color, shape.

It was at this time that his first work on the political image “The Sovereign”, N. Machiavelli, appeared, expressing the idea of manipulating people with the help of appearance and behavior that helps to create the necessary opinion based on their perception. It is known that the image is intentionally created if the person does not possess personal qualities or natural attractiveness. N. Machiavelli spread such concepts as real and desired image. These categories of image are basic today.

In the period of New time, new prerequisites for the emergence of the image notion about the image appear. The thinkers of that time in their studies carefully study the social structure of the world and the social forms of life. A number of works related to the category of image appear indirectly through the analysis of the marks influence on a person. One of these thinkers was J.-J. Rousseau, in his works he considered this problem as a fractional man. The philosophers of the time did not consider the concept of image as an independent phenomenon, the definition of image has not yet been mentioned in the writings of that time.

It should be noted that although scientists did not turn to the study of the student-translator’s image, but through their research in other areas of scientific knowledge, they identified a number of aspects that are directly related to this concept.

In this period of time there is an awareness of the man’s role in society. The image of a person in the context of socialization becomes more significant. The definition of a public person appears, a number of studies directly related to the understanding of the image in its modern form arise. The thinkers of the New time consider the categories of the image essence, although the definition itself is not voiced yet. The works of G.F. Hegel reflects the formation of the image-representation; A. Schopenhauer examines the nature of automatic perception and draws attention to the role of the first impression. The scientists, exploring human nature, focus on such important from the point of view of studying the image categories such as visual images, judgments about the image, the perception of the image, its assessment. In their studies, they address both the internal and external attributes of the image manifestation.

The second stage in the problem development we consider is the period starting in the 1920s. – 30s. of the 20th century. It was a period of time when the formation of basic representations of the image category began. Scientific studies of this phenomenon are manifested mainly in such sciences as sociology and psychology, since these scientific fields are focused on the study of the place and role of a man in society. A number of fundamental theories appear in which the image essence is reflected: the theory of basic needs of A. Maslow, psychoanalysis of Z. Freud, the theory of social roles (R. Linton, A. Inkels, D. Levinson, C. Hull, E. Tolman), behaviorism J. B. Watson, G. Tarda, G. Lebon, E. Tolman, B. Skinner, E. Thorndike.

Scientists of the second period study the relationship between man and society, the study of the personality, its individual manifestations, and its place in the socio-cultural space come to the fore. As a person is understood as a social creation and manifests itself in society, a number of scientific researches were devoted to the interaction of the individual with society, his ability to adapt, to accept the conditions of existence in the social environment.

At this stage, the “image” concept is manifested in the context of the study of such phenomena as the social character of the student-translator, adaptability, adaptability, self-identification, stratification, status, status groups, and status privileges.

In the works of researchers of this period, the image is not isolated as a separate concept, but its manifestations are found in various aspects of the social and humanitarian knowledge of the time. Among the researchers affecting the image category can be noted E. Fromm, R. Brubaker, M. Weber, P. Sorokin, and T. Parsons. In their works, they turn to the image concept from a socio-psychological position [4].

The second stage is marked by the fact that in the process of studying various aspects of human nature, some authors consider such household categories as lighting, color, sound, smell, their role in the development of a positive image from a scientific point of view. At this stage, the image is not yet a separately studied scientific definition. It is a way to implement other social phenomena of that period; some aspects of the image are reflected in the social, cultural, political sphere of human activity of this period. The institute of advertising, necessary for the promotion of political figures and their ideas, has emerged; in this kind of activity, the scientific concept gradually takes its place. Thanks to the socio-political sphere of life, the image gradually acquired the status of a separate definition.

The third period in the image study begins since 1970 (in the West) and since 1990 (in Russia) to the present. This was the formation stage of the image phenomenon as an independent scientific phenomenon in social and humanitarian knowledge; it is associated with the semantic content of the image definition in foreign and Russian science. This period is marked by the emergence of a separate discipline exploring the category of image - imageology. It is noteworthy that in the West, the study of the image formation began much earlier than in Russia, where the approaches to the study of the image are radically different. Due to the applied orientation of the image in the West, it has a great practical orientation.

Image definition appears at the beginning of the twentieth century in the United States, since at that time there was an urgent need to create a positive image of a political and public figure. The country was experiencing an economic crisis, and this resulted in a sharply negative attitude towards the United States in the world. This situation negatively affected the economic progress of America at the international level. The term image was originally used in the business field to promote goods and services in the consumer market. Public figures, commercial organizations of that time often used the advice of specialists working in the field of public relations. With their help, commercial initiatives were promoted; politicians achieved great success in their field of activity.

Conclusions. Gradually, the study of ways forming a positive image of the company, of a person in some sphere, just of a private individual, led to the emergence of a whole applied direction that was studying the image phenomenon. Image becomes a key category of success, an integral part of a political or advertising campaign.

In Soviet Russia, the image phenomenon was viewed exclusively negatively. The image concept was considered the trend of Western culture, through which Western powers manipulated public opinion, controlled mass consciousness. Value awareness of owning the basics of image formation emerged in Russia only in the 1990s, when the country switched to a new stage of economic development [3].

At the stage of market relations development, where competitiveness occupied a leading position, there was an urgent need for leverage on the consumer [14]. Western goods were successfully promoted in the Russian market, which cannot be said about domestic identical goods. So the image concept has acquired a positive color and is firmly included in the economic, political, social spheres of activity.

Image over a long period of time was not considered as a separate applied science discipline. V.M. Shepel explains this by the fact that it was the subject of study primarily of political science, then became the subject of political psychology and only then gained its real significance [13].

In the domestic literature, the image is considered as a scientific definition, in contrast to the Western applied, practical approach to this phenomenon. It can be noted that to date, several areas of research devoted to the image category have been defined. The main focus is imageology, as well as image psychology, image sociology, image pedagogy [2].

One of the first developers of the scientific-theoretical base for studying the image is [13]. In his works, he studied in detail the structure of the image, its basic categories and methods of implementation. Among domestic researchers it is important to mention [13, 7, 12, 6, et al.]. In imageology, the activity of creating and correcting an image is considered from the perspective of two approaches: socially influencing and, management, psychological impact, and in the context of social interaction [5].

The study of the historical background of the image phenomenon and professional image is a prerequisite for understanding the processes taking place in this area at the present time. In recent decades, there has been a steady interest in the formation of the student-translator’s professional image, and it can be expected to grow with the further movement of society in connection with the humanization of education. It is not by chance that the category “professional image” of the student-translator and its formation and development can be subject of the study in various branches of social and humanitarian knowledge: psychology, political science, management, sociology, philosophy of culture, pedagogy and other sciences.

References:

1. Astashova, G.V., Dyorina, N.V., Savinova, T.A., Zalavina, T.Yu. Integration processes in foreign vocational training of a successful specialist // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. - 2018. - № 2. - pp. 9-20.

2. Vasischeva, A.V. Image: the definition of the central concept of image logic / A.V. Vasischeva, A.V. Nenasheva // Social and humanitarian knowledge. - 2005. - № 4. - pp. 311-317.

3. Gorchakova, V.G. Imagelogy. Theory and practice: a tutorial / V. G. Gorchakova. - M .: UNITY-DANA, 2011. - 335 p.

4. Klimov, E.A. Psychology of professional self-determination / E.A. Klimov. - 4th ed. - M.: Academy, 2010. - 566 p.

5. Klimova, T.E. Image competence of the future teacher of physical culture: Theory and practice of formation: monograph / T.E. Klimov. V.G. Kuptsov. - Magnitogorsk: MAGU, 2008. – 150 p.

6. Perelygina, E. B. Socio-psychological concept of image / E. B. Perelygin. - M.: 2005. – 357 p.

7. Petrova, E.A. Image of a teacher in modern Russia / E.A. Petrova, N.M. Shurko. - M.: Academy of Imageology, 2006. - 101 p.

8. Pikalova, Ye.A., Savva, L.I., Gasanenko, Ye.A. The mastery of university students by means of auto didactics of professional image design // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. - 2016. - № 4. - pp. 64-69.
9. Savva, L.I., Gasanenko, Ye.A., Shakhmaeva, K.E. Readiness of students of a technical college for teamwork as the basis of a professional image // Perspectives on science and education. - 2018. - № 6 (36). - pp. 56-64.
10. Savva, L.I. Interpersonal cognition in the system of preparing the future teacher: Monograph. - Magnitogorsk: MAGU, 2001. – 246 p.
11. Savva, L.I. Professional image of a technical university student / L.I. Savva, E.A. Hasanenko // Bulletin of ChGPU. - 2015. - №2. - pp. 170-177.
12. Feofanov, O.A. USA: Advertising and Society / OA Feofanov. - M.: Thought, 1974. - 262 p.
13. Shepel, V.M. Imageology: Secrets of personal charm. M., 1997, p. 87
14. Yakunina, E.K., Dyorina, N.V. Development of information and technological potential of university teachers in the process of corporate training // Problems of modern pedagogical education. - 2019. - No. 63-1. - pp. 428-432.

Педагогика

УДК 37.022

кандидат филологических наук, доцент Грахова Светлана Ивановна
«Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);
магистрант Галимова Алсу Маулитовна
«Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕСКАЗУ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлен обзор и теоретическое обоснование традиционных и инновационных подходов к обучению разным видам пересказа младших школьников с общим недоразвитием речи. Особое внимание уделено ТРИЗ-технологии, наглядному моделированию, кейс- и артпедагогическим технологиям.

Ключевые слова: пересказ, традиционные технологии, инновационные технологии, организация учебной деятельности.

Annotation. The article presents a review and theoretical justification of traditional and innovative approaches to teaching different types of retelling of primary school children with General underdevelopment of speech. Special attention is given to TRIZ, technology, visual simulation, case- and arcidiocesi technologies.

Keywords: retelling, traditional technologies, innovative technologies, organization of educational activities.

Введение. В последние годы наблюдается тенденция роста речевых нарушений у детей. Речь остается одной из уязвимых сторон развития. Все чаще детям уже с раннего детство ставят диагноз «Задержка речевого развития», что в дальнейшем переходит в общее недоразвитие речи.

Под общим недоразвитием речи (далее ОНР) у детей (с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом) понимается такая форма речевой аномалии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса; фонематического слуха; звукопроизношения; грамматического строя; связной речи.

Данная речевая патология препятствует овладению родного языка. Одними авторами отмечается, что первые слова у детей с ОНР появляются к трем-четырем, а то и к пяти годам, другими указывается на то, что время появления первых слов у детей с нормой и детей с недоразвитием может не иметь большой разницы (в зависимости от этиологии), но дальнейшее речевое развитие последних отстает, это проявляется в долгом употреблении в речи отдельных слов, они не способны их соединять в двухсловные предложения. Имеющиеся в активном словаре слова сильно искажаются, пропускаются фрагменты, воспроизводятся преимущественно открытые слоги.

Порождение речевого высказывания – непростой и многоуровневый процесс, который описан отечественным психологом Л.С. Выготским [2]. В своих трудах он писал, что прежде чем мысль будет воспроизведена в виде слов, должен появиться мотив, которые содержит какой-то замысел. Замысел формируется с помощью внутренней речи. Здесь решаются вопросы: что говорить, в какой последовательности и как. Затем происходит переход задуманной мысли в слова, т.е. программа реализуется во внешней речи, оформленная по правилам грамматики и синтаксиса. У детей с общим недоразвитием речи возникают трудности с внутренним программированием высказывания, а именно с построением схемы, порождающей именно речевое высказывание.

Одним из явных показателей ОНР является неразвитость экспрессивной речи. У детей с ОНР отмечается низкий словарный запас ситуативного характера. Они плохо усваивают новые изученные слова, поэтому и не используют их в речи. У них отмечаются сложности в построении развернутой речи. Их речь малопонятна, так как имеются многочисленные аграмматизмы: трудности в словоизменении и словообразовании, неправильное использование частей речи (глаголов, прилагательных, наречий, предлогов, союзов), либо опускание некоторых из них. В связи с плохо сформированным навыком построения высказывания и с критичностью к своему дефекту у детей с общим недоразвитием речи отмечается низкая речевая активность, которая может падать, если не будет предпринято педагогическое воздействие. В дальнейшем это накладывает отпечаток на личности ребенка: он скован, неохотно идет на контакт, стеснителен.

Как одно из следствий общего недоразвития речи – это трудности освоения навыка пересказа. Пересказ – это воспроизведение услышанного текста своими словами в устной речи. Важно, что пересказ не значит заучивание текста, а осмысление его содержания [3, 6]. Для удачного освоения данного навыка детям необходимо уметь выделять основные моменты в рассказе, понимать последовательность событий. Все чаще в первый класс за школьные парты садятся дети, которым трудно дается пересказ, а детям с ОНР такая речевая деятельность может быть вовсе недоступна, поэтому данная проблема остается актуальной. С детьми

с ОНР обязательно должна проводиться логопедическая работа, одна из главных задач которой обучение связной монологической речи.

Освоение данного навыка способствует совершенствованию памяти, обогащению словарного запаса, формированию умения грамотно передавать чужую мысль. Дети, способные пересказывать в дальнейшем учатся и самой высокой ступени связного высказывания – это творческое рассказывание, то есть они сами придумывают рассказы на определенную тему.

Формулировка цели статьи – обзор и теоретическое обоснование традиционных и инновационных подходов к обучению пересказу младших школьников с общим недоразвитием речи.

Изложение основного материала статьи. Развитие речи, речевого общения – это одна из главных задач обучения в школе. Чтобы в совершенстве владеть языком, недостаточно просто уметь строить предложения, так же необходимо освоить навык рассказывания и пересказывания. Самостоятельное воспроизведение содержания текста, на его основе придумывать новый важно для формирования связной монологической речи. Владение данным видом речевой деятельности означает, что ребенок умеет анализировать содержание текста, отбирать нужную информацию в соответствии с определенной задачей, придумать свой текст. Учащиеся начальных классов общеобразовательных школ овладеют этим навыком довольно быстро, но учащимся коррекционных школ это будет сложнее, так как пересказ – это интегративный вид деятельности. Здесь включается работа восприятия, анализа и порождения текста, его понимания [5].

Один из традиционных подходов работы при обучении пересказу – это чтение художественных произведений. Этот классический способ формирует предпосылки формирования навыка пересказа, поэтому читать детям сказки, рассказы надо начинать с раннего детства. Ведь во время этого у детей формируется определенный образ происходящего, про который он потом сможет рассказать сам [1].

Чтение художественных, народных произведений делает речь ребенка живой, в духе подлинной художественной речи, способствует обогащению словаря ребенка. Данный традиционный подход содействует выработке таких речевых умений, как последовательно и связно выстраивать текст, извлекать главную мысль из всего содержания. Одна из важных задач, это выразительное и эмоциональное рассказывание. Дети, с детства читающие художественные произведения, замечательно справляются с этим (мещеряков, см. вниз).

Еще один традиционный подход – это такие упражнения, как индивидуальные и хоровые повторения слов, предложений, варианты произнесения. В предварительной беседе учителем задаются вопросы по содержанию текста. Так же можно обратиться к личному опыту детей, использовать наглядный материал, ведь все это помогает детям лучше понять содержание и проникнуть в историю произведения.

Такой метод, как подсказывание слов, предложений часто уместно с целью достижения связности плавности пересказа. С детьми с ОНР часто практикуется совместный пересказ педагога и ребенка.

Еще один традиционный подход пересказа – это пересказ по ролям, если в тексте есть диалог. Здесь же широко распространено хоровое проговаривание реплик героев текста. Так же в таких текстах уместен такой метод, как драматизация или инсценирование. Это может проводится с использованием кукол, игрушек, а могут стать героями и сами дети.

Важным моментом является оценка детского пересказа. Учителем должны отмечаться как положительные стороны, так и негативные: чего не хватало, что необходимо исправить. Старания ученика обязательно нужно поощрить. Не стоит забывать и о слушателях, учитель может спросить, какую оценку они бы поставили товарищу. Так же будет мотивирующим моментом для класса, если учителем дается установка классу на то, чтобы они слушали внимательно и могли в любой момент прийти на помощь однокласснику.

Один из традиционных способов обучения пересказу – это пересказ по плану. Для составления плана рассказа, необходимо прочитать текст с детьми. Затем дети совместно с учителем делят текст на смысловые части, то есть одна часть текста должна отличаться от другого содержательно. После проделанного дети придумывают название каждой части. Может быть несколько вариантов названий, а дети, пообщавшись, могут выбрать наиболее удачное.

Традиционным методом обучения пересказу является пересказ по изображению, либо по опорным картинкам. Это может быть предметные, сюжетные или же серия сюжетных картин. В изображении выделяются герои, либо событие, происходящее по содержанию текста. Один из важных «плюсов» использование картин на уроках литературного чтения – это то, что изображение помогает детям лучше представить и понять ситуацию, развитие действий, сюжет, данный метод способствует развитию зрительного внимания и восприятия.

Еще один эффективный способ в обучении пересказу детей с ОНР – это использование детского рисунка. После разбора текста в вопросно-ответной форме детям предлагается выполнить рисунок сюжета рассказа, после чего учащиеся сами составляют пересказ. Этот способ позволяет детям пофантазировать, проявить творческие способности детей, развить воображение, что благотворно влияет на стимуляции речевой деятельности.

Обучение монологической речи школьника с общим недоразвитием речи является одной из главных целей учителя. Кроме традиционных методов в работе над коррекцией связной речи внедряются и инновации. Один из таких методов является использование технологии ТРИЗ (теория решения изобретательских задач). Разработчик данной технологии – Генрих Саулович Альтшуллер – писатель-фантаст и изобретатель. Использование технологии ТРИЗ эффективно при обучении творческому пересказу. Данный метод включает в себя несколько приемов:

– аналогия – ребенок представляет себя одним из героев произведения. Например, в сказке С. Михалкова «Бараны» ребенку предлагается задание: «Представь себя одним из баранов. Уговори другого, чтобы он тебе уступил дорогу в мостике»;

– сказка наизнанку – ребенку предлагается переиграть сказку, что-то поменяв в героях, например, положительные качества характера в отрицательные и наоборот (Красная шапочка – злая, волк – добрый);

– коллаж сказок – дети совместно с учителем сочиняют новую сказку на основе уже знакомых;

– знакомые герои в новых условиях – ребенку предлагается пофантазировать, при этом герои остаются прежними, но уже при других обстоятельствах.

Еще один инновационный подход в обучении пересказу школьников с ОНР – это наглядное моделирование. Данный подход включает в себя применение символов, пиктограмм, схем-заместителей, таймлайнов.

Данный метод способствует облегчению запоминания и повышает объем памяти – совершенствует мнестическую деятельность мозга. Использование разных символов при моделировании сюжета рассказа – это один из способов овладения навыком пересказа младшим школьником при таком дефекте, как общее недоразвитие речи. Работая с пиктограммами, ребенок, прослушав текст пересказа, схематически зарисовывает символ, который помогает ему запомнить содержание, последовательность событий, определенные отношения между персонажами произведения. Таким образом, добивается единство мыслительных и речевых операций.

Все чаще учителям начальной школы применяется такая инновационная технология, как кейсы. Свое применение данная технология нашла и в обучении пересказу. Данный тип заданий сложен для детей с общим недоразвитием речи и требует детальной отработки. В основе кейс-задания лежит анализ какой-либо проблемной ситуации. Ребенку предлагается задание, которое включает в себя практическую ситуацию, где дается сам текст (на уроках литературного чтения это чаще всего небольшое художественное произведение или отрывок из него). Во второй части задания приводится вспомогательный материал, где ребенку может быть дана или подсказка в виде описания результата, или алгоритм действий (пересказа конкретного вида) и т.п. В третьей части – задания к тексту: ответить на вопросы, пересказ текста (указывается вид пересказа: подробный, сжатый, выборочный, творческий). Приведем пример кейс-задания [4]:

Кейс

по рассказу Л.Н. Толстого «Филипок»

1. Практическая ситуация

Был мальчик, звали его Филипп. Пошли раз все ребята в школу. Филипп взял шапку и хотел тоже идти. Но мать сказала ему:

– Куда ты, Филипок, собрался?

– В школу.

– Ты ещё мал, не ходи. – И мать оставила его дома.

Ребята ушли в школу. Отец ещё с утра уехал в лес, мать ушла на подённую работу. Остались в избе Филипок да бабушка на печке.

Стало Филипку скучно одному, бабушка заснула, а он стал искать шапку. Своей не нашёл, взял старую отцовскую и пошёл в школу.

Школа была за селом у церкви. Когда Филипок шёл по своей слободе, собаки не трогали его – они его знали. Но когда он вышел к чужим дворам, выскочила Жучка, залаяла, а за Жучкой большая собака Волчок. Филипок бросился бежать, собаки за ним. Филипок стал кричать, споткнулся и упал. Вышел мужик, отогнал собак и сказал:

– Куда ты, пострелёнок, один бежишь?

Филипок ничего не сказал, подобрал полы и пустился бежать во весь дух. Прибежал он к школе. На крыльце никого нет, а в школе, слышно, гудят голоса ребят. На Филипка нашёл страх: «Что, как учитель меня прогонит?» И стал думать, что ему делать. Назад идти – опять собака заест, в школу идти – учителя боится. Шла мимо школы баба с ведром и говорит:

– Все учатся, а ты что тут стоишь?

Филипок и пошёл в школу.

В сенцах снял шапку и отворил дверь. Школа вся была полна ребят. Все кричали своё, и учитель в красном шарфе ходил посередине.

– Ты что? – закричал он на Филипка.

Филипок ухватился за шапку и ничего не говорил.

– Да ты кто?

Филипок молчал.

– Или ты немой?

Филипок так напугался, что говорить не мог.

– Ну, так иди домой, коли говорить не хочешь.

А Филипок рад бы что сказать, да в горле у него от страха пересохло. Он посмотрел на учителя и заплакал. Тогда учителю жалко его стало. Он погладил его по голове и спросил у ребят, кто этот мальчик.

– Это Филипок, Костюшкин брат, он давно просится в школу, да мать не пускает его, и он украдкой пришёл в школу.

– Ну, садись на лавку возле брата, а я твою мать попрошу, чтоб пускала тебя в школу.

Учитель стал показывать Филипку буквы, а Филипок их уже знал и немножко читать умел.

– Ну-ка, сложи свое имя.

Филипок сказал;

– Хве-и – хви, ле-и – ли, пе-ок – пок.

Все засмеялись.

– Молодец, – сказал учитель. – Кто же тебя учил читать?

Филипок осмелился и сказал:

– Костюшка! Я бедовый, я сразу всё понял. Я страсть какой ловкий!

Учитель засмеялся и сказал:

– Ты погоди хвалиться, а поучись.

С тех пор Филипок стал ходить с ребятами в школу.

2. Вспомогательный практический материал

Алгоритм пересказа

1) Внимательно прочитать рассказ, определить тему;

2) Сформулировать основную мысль текста;

3) Разбить текст на части, составить план;

4) Найти ключевые слова каждой части;

5) Обдумать средства связи между частями.

3. Задания к тексту:

1) Ответить на вопросы:

- Куда собрался Филипок вместе с ребятами?
- Куда уехал отец мальчика?
- Чью шапку взял Филипок?
- Где располагалась школа?
- Почему собаки не трогали мальчика, когда он шел по своей слободе?
- Как звали собак, которые побежали за мальчиком?
- Почему Филипок не ответил, когда учитель начал задавать ему вопросы?
- Как звали брата Филипка?
- Что учитель попросил сделать мальчика?
- Кто учил Филипка читать?

2) Подготовь пересказ от первого лица.

Одна из главных проблем детей с ОНР – это бедный словарный запас. Для его наращивания должна выполняться большая всесторонняя работа. Это и речевые упражнения, упражнения на мышление, память, а также работа над развитием сенсорных анализаторов. Опираясь на них, дети собирают более полную картину происходящего, они могут назвать не только цвет и размер, например, если бы перед ними была картинка, а также его запах, поверхность того или иного предмета на ощупь, материал из которого сделан предмет, вкус, звук. Для достижения такого эффекта, целесообразно применение артпедагогических технологий. Обучающиеся могут строить свой пересказ, опираясь на творчество. Работа, которая строится на деятельности и дает материальный продукт, сделанный своими руками, радует детей и стимулирует на порождение речевого высказывания.

Выводы. Как видим, пересказ – это передача прослушанного, прочитанного текста своими словами. Обучение пересказу детей с ОНР – это непростая, но важная работа, так как данная речевая деятельность способствует развитию таких психических процессов, как мышление, память, речь. Необходима работа над пониманием содержания текста, сохранения основных звеньев, последовательности и связности, чтобы не терялась нить повествования. В практике успешно применяются как традиционные, так и инновационные подходы в обучении пересказу детей с ОНР. В статье представлены далеко не все способы работы по формированию навыка пересказа у обучающихся с общим недоразвитием речи. Рассмотрены традиционные способы: чтение художественного произведения, ответы на вопросы, пересказ по ролям, пересказ по картинке. Из инновационных подходов предложены ТРИЗ-технология, наглядное моделирование, кейс-технология, артпедгогические технологии. Все они представляют целостную систему способов, принципов формирования навыка пересказа у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Литература:

1. Воротнина Л.М. Творческое рассказывание // Дошкольное воспитание. — 2011. – № 9. – С. 15-23

2. Выготский Л.С. Мышление и речь. // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

3. Грахова С.И., Пономарева Т.А. Детский фольклор как учебный материал для чтения и первичного анализа в начальных классах // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62. – Ч. III. – С. 60-66.

4. Кейс-задания к урокам литературного чтения. 4 класс / под ред.: С.И. Граховой. – Набережные Челны: НГПУ, «ЭНДИ-Типография», 2019. – 170 с.

5. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 240 с.

6. Grakhova S.I., Kaguy N.V. The development of verbal creativity of primary school students on the basis of folklore // Modern Journal of Language Teaching Methods. – Vol. 8, Issue 6. – June, 2018. – P. 410-414.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Гут Анжелика Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТИВНОГО ВУЗА

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению теории и практики развития профессиональной компетентности, педагогического мастерства и педагогической техники как составных частей педагогической культуры студентов спортивного вуза.

В работе рассмотрены также результаты исследования сформированности общей культуры и педагогического мастерства студентов Поволжской академии физической культуры, спорта и туризма.

Ключевые слова: спортивный педагог, профессиональная компетентность, педагогическая культура, педагогическое мастерство, педагогическая техника.

Annotation. This research is devoted to the study of the theory and practice of the development of professional competence, pedagogical skills and pedagogical techniques as components of the students' pedagogical culture of the sports higher educational institution.

The results of the study of the formation of students' general culture and pedagogical skills of the Volga Region Academy of Physical Culture, Sports and Tourism are considered in this scientific article.

Keywords: sports teacher, professional competence, pedagogical culture, pedagogical skills, pedagogical technique.

Введение. Современное общество выдвигает новые требования к системе подготовки высококвалифицированных, творчески мыслящих специалистов, способных к самообразованию и самосовершенствованию, обладающих высоким конкурентоспособным потенциалом в условиях формирования рынка образовательных услуг.

В современных условиях развития образования особое внимание уделяется высокопрофессиональному педагогу, обладающему творческим потенциалом, способному к саморазвитию и самосовершенствованию, созданию и передаче духовных ценностей. Сегодня социальный запрос сделан на творческую индивидуальность, готовность педагога действовать в неординарных ситуациях, что предполагает наличие неповторимых индивидуальных свойств. Необходимость повышения профессионально-педагогической культуры как преподавателя высшей школы, так и ее выпускников, обусловлена возрастающими требованиями к общекультурной и социальной компетентности выпускников вузов. Таким образом, мы наблюдаем актуализацию проблемы формирования профессионально-педагогической компетентности будущих педагогов как агентов формирования и развития молодых поколений российского общества.

Изложение основного материала статьи. Одним из непременных условий профессиональной деятельности является профессионально-педагогическая культура специалиста, под которой понимают социокультурный, интеллектуальный, нравственный потенциал преподавателя.

Стержнем формирования современного педагога является парадигма профессионально-педагогической культуры, ее формирование у будущих специалистов всех педагогических направленностей и профилей. Формирование основ этой парадигмы обеспечивает пролонгированное личностное развитие педагога и обеспечивает необходимый уровень конкурентоспособности специалиста. Профессионально-педагогическая культура является частью общей культуры педагога, представляющей «выражение зрелости и развитости социально значимых характеристик, реализованных в его профессиональной деятельности» [2, с. 105]. Элементами общекультурного развития, обуславливающими педагогическую культуру, являются: гражданская позиция, нравственная правовая, экологическая, экономическая, эстетическая и физическая культура.

Процесс формирования общей культуры связан с активной гражданской и личностной позицией, развитием эрудиции и рефлексией мировоззренческих установок, корректировкой индивидуальных норм поведения, соответствующих принятым в обществе эталонам поведения.

Педагогическая культура обладает спецификой в рамках общей культуры, что связано с особенностями профессиональной деятельности, но должна при этом, безусловно, сохранять в качестве этических ориентиров принципы общечеловеческой культуры. В основе педагогической культуры учителя лежат глубокие психолого-педагогические познания, разносторонняя образованность, внутренняя удовлетворенность по отношению к работе. Структурно педагогическая культура включает в себя следующие элементы: профессиональную мотивацию и убеждения, педагогическую этику и этикет, сформированное в процессе практики стиль и мастерство профессиональной деятельности, обеспечивающие ее эффективность личностные качества. Развитая педагогическая культура проявляется в глубоких психолого-педагогических знаниях, разносторонней образованности, постоянной активности педагогической мысли, внутренней удовлетворенности по отношению к работе.

Педагоги спортивного профиля, во-первых, должен обладать навыками и умениями спортивной деятельности, быть «действующим» спортсменом, во-вторых, владеть теорией и методикой преподавания физической культуры, в-третьих, обладать необходимым набором личностных качеств, способных привести обучающихся к достижению высоких результатов в спортивной карьере.

Согласно А.К. Марковой, «профессиональная компетентность педагога -это сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса и конкретного построения преподавания той или иной дисциплины» [9, с. 147]. Профессионально компетентным можно назвать педагога, который не только на высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, достигает высоких результатов в обучении и воспитании учащихся, но и уделяет большое внимание личностному росту и профессиональному самоопределению. Таким образом, в формировании профессиональной компетентности можно выделить два взаимосвязанных источника – постоянно осуществляемая педагогическая деятельность и личное самосовершенствование.

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что профессиональная («внешняя») компетентность базируется на личностной («внутренней») компетентности (прежде чем учить другого – научи сначала себя, прежде чем требовать чего-либо от ученика – умей выполнять это сам, анализируешь деятельность ученика – не забудь про самоанализ). Большинство авторов выстраивают свои определения компетентности на данной основе, различия лишь в акцентах.

По мнению Е.В. Поповой «компетентность - категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, где развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершенствовать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей. Компетентность - устойчивая способность к деятельности со знанием дела» [10]. Системный подход к пониманию профессиональной компетентности демонстрирует А.К. Маркова [9] выделяющая в структуре профессиональной компетентности:

- педагогическую компетентность (включает предметные, методические, диагностические, инновационные и исследовательские знания и умения);
- коммуникативную компетентность (включает гуманистические, эмпатийные, конфликтологические, управленческие знания и умения);
- личностно-индивидуальную компетентность (включает субъективную, рефлексивную, кризисные, акмеологические знания и умения).

Профессиональная компетентность тесно связана с педагогическим мастерством. Педагогическое мастерство совершенствуется в процессе овладения педагогической техникой, однако важной предпосылкой его становления является выявленная в юношеские годы склонность и профессиональный интерес к педагогической деятельности. Развитие педагогического мастерства является результатом осознанной рефлексии собственного практического опыта.

К основным элементам педагогического мастерства можно отнести:

- умение в доступной форме излагать сложные проблемы;
- умение своим преподаванием увлечь каждого, направить активную деятельность на творческий поиск знаний;

- умение наблюдать, анализировать жизнь студентов, причины того или иного поведения, факты и явления, влияющие на их формирование;
- способность преобразовывать теоретические и прикладные психолого-педагогические знания, достижения передового педагогического опыта применительно к конкретным условиям организации образовательного пространства с учетом особенностей собственного стиля деятельности.

Наиболее существенными факторами совершенствования педагогического мастерства являются:

- уровень развития современной науки, особенно науки о человеке, и прежде всего педагогики и психологии;
- профессиональная подготовка преподавателей и обеспеченность учебного заведения средствами обучения, в том числе техническими;
- методические установки, заключенные в программах, учебниках, инструктивных материалах органов народного образования; требования, предъявляемые органами народного образования, инспекторами и методистами учебного заведения к преподавателю;
- педагогическая позиция данного коллектива, его творческий потенциал, психологическая атмосфера, настроенность на совместный поиск лучших решений, что во многом определяется качествами личности руководителей учебного заведения, а также сложившимися традициями.

Третьим важным элементом педагогической культуры является педагогическая техника, под которой А.А. Деркач понимает «умение быть эстетически выразительным, уметь, когда это нужно скрывать своё дурное настроение, а если необходимо – показать свою взволнованность, радость, страстность» [5].

Для начинающего спортивного педагога необходимо развитие навыков саморегуляции для преодоления чувства неуверенности, страха, умение управлять своим эмоциональным состоянием.

Исходя из вышеизложенного можно конкретизировать элементы педагогической техники для спортивных педагогов:

- владеть навыками чёткой подачи команд;
- уметь чётко, ясно и образно объяснять упражнения;
- доступно сообщать задачи занятия;
- находить общий язык с воспитанниками;
- проводить специальные педагогические беседы;
- использовать специальную терминологию;
- осуществлять показ упражнений, действий, элементов;
- использовать жесты-команды, судейские жесты и др.;
- эффективно осуществлять общение с воспитанниками во время тренировки посредством жестов и мимики;
- систематически заниматься самовоспитанием, управлять своим психическим состоянием и психологической настройкой на занятиях и спортивный успех.

Следовательно, педагогическая техника создает предпосылки формирования целостной педагогической культуры будущих спортивных педагогов.

В ходе анкетирования студенты 1 и 4 курсов Поволжской академии физической культуры и спорта провели самооценку отдельных элементов общекультурного развития, а также самооценку педагогического мастерства (проявляемого как в рамках педагогической практики, так и внеучебной тренерской работы). Результаты анкетирования представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Сформированность общей культуры и педагогического мастерства тренера в самооценке студентов 1 и 4 курсов ПГАФКСиТ (в баллах)

№	**Общекультурная самооценка**	1 курс	4 курс
1	Социальная и профессиональная позиция	25	21
2	Интеллектуальный уровень	26	28,6
3	Гражданская позиция	24	25
4	Правовая культура	19	23
5	Нравственная культура	24	23,8
6	Экологическая культура	27,2	26,4
7	Трудолюбие	28	28,2
8	Экономическая культура	24,2	27
9	Эстетическая культура	21	22
10	Физическая культура	28	30
11	Духовная культура	24,8	26,6
12	Культура межэтнических отношений	20,4	23
13	Культура здоровья	27	28
14	Языковая культура (умение грамотно писать и говорить)	25	26
15	Поведение в чрезвычайной ситуации	25,8	27
	Педагогическое мастерство спортивного педагога	1 курс	4 курс
1	*комплексность*: синтез и сравнение полученных знаний в области ФК и С	24	26
2	*личностная окрашенность знаний*: увлеченность своей профессией, умение заинтересовать воспитанников	25	26
3	*коммуникативность*: расположенность к людям, доброжелательность, общительность	28,8	27,6
4	*перцептивность*: профессиональная наблюдательность, педагогическая интуиция	24	27
5	*динамизм личности*: эмоциональная устойчивость, способность к	27	26

	саморегуляции		
6	*внешний вид*: красивая осанка, уверенная походка, соблюдение чувства меры в одежде	23	25
7	*способность к психофизической саморегуляции*	24	27
8	*владение невербальными средствами общения*	21	25
9	*техника и культура речи*: звучность голоса, темп речи, дикция, корректное использование профессиональной терминологии	20	24,6
10	*культура педагогического общения*: педагогический такт, наличие собственного стиля общения	21	25

Самооценка общей культуры демонстрирует устойчивость показателей, что свидетельствует, что в академию приходят студенты с уже сформировавшимися ценностными системами. Снижение одного показателя – «социальной и профессиональной позиции» является результатом естественного процесса социализации, когда радужные надежды первокурсников корректируются реальностью, но остаются при этом достаточно высокими. Особенно наглядна положительная динамика в развитии правовой, экономической и физической культуры и, в целом, - интеллектуального уровня, что является наглядным результатом обучения в стенах академии и высокой оценки преподавателей соответствующих дисциплин. Особенно актуальна, на наш взгляд, высокая положительная динамика показателя культуры межэтнических отношений, что является результатом жизни и обучения в толерантной полиэтничной среде, свойственной нашему региону.

Результаты исследования показывают положительную динамику развития педагогической культуры и профессионального мастерства. Отметим положительный рост по показателям «культура педагогического общения» (владение невербальными средствами общения, перцептивность, техника и культура речи). Этот качественный рост определяется изучением теории и ежегодной педагогической практикой, а также постоянной работой в качестве учителей физкультуры общеобразовательных школ, тренеров спортивных школ, волонтеров спортивных мероприятий. Таким образом, наличие прекрасной материальной базы создает прекрасную для этого возможность, а поддержка Поволжской академией желания студентов уже в процессе учебы совмещать теорию и практику овладения тонкостей педагогического мастерства дает свои положительные результаты.

Выводы. В заключение отметим, что цель Поволжской академии физической культуры, спорта и туризма – подготовка профессионально-компетентных, творчески развивающихся, гуманных, нравственно-ориентированных спортивных педагогов, обладающих ярко выраженной субъектной позицией, индивидуальным стилем деятельности и богатым творческим потенциалом. Формирование профессиональной компетентности и педагогического мастерства являются важными целями образовательной деятельности Поволжской академии, положительные результаты которой показали итоги исследования: положительная динамика характеризует развитие, как профессиональной компетентности, так и общекультурного потенциала будущих спортивных педагогов. Отметим следующие результаты исследования: качественный рост по таким показателям как проективные, организаторские и информационные умения и навыки, а также устойчивую положительную динамику по всем показателям личностного роста студентов академии. Отметим также проявленную практико-ориентированную тенденцию в образовательном процессе будущих спортивных педагогов, следовательно, процесс обучения для студентов Поволжской академии – это не только накопление необходимой теории, но и овладение основами необходимых практических навыков и умений.

Литература:

1. Аппакова-Шогина Н.З., Гут А.В., Зиннурова Р.И. Профессионализм и мастерство в спортивной педагогике (на примере Поволжской академии спорта) // Вестник Казанского технологического университета». 2014. №24. С. 353-356.

2. Аппакова-Шогина Н.З., Гут А.В., Пайгунова Ю.В. Развитие педагогической культуры и профессиональной компетентности спортивного педагога (на примере Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма). // Теоретические и практические аспекты профессиональной подготовки студентов гуманитарных и технических специальностей: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: SIMJET. 2015. С. 102-113.

3. Бабушкин, Г.Д. Психология деятельности тренера: учеб. пособие. Томск: Изд-во ТПУ. 2006. 90 с.

4. Бабушкин Г.Д. Психология труда тренера по спорту. Учебное пособие. Омск: ОГИФК. 1985. 85 с.

5. Деркач А.А., Исаев А.А. Педагогическое мастерство тренера. М.: ФиС. 1981. 374 с.

6. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2002. 208 с.

7. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учителя // Вопросы психологии.1984. №1. С. 20-26.

8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа. 1990. 119 с.

9. Маркова А. К. Психология труда учителя: Книга для учителя. М: Просвещение. 1993. 192 с.

10. Попова Е.В. Психолого-педагогическая компетентность учителя как условие повышения педагогической культуры: автореф. дис. канд. пед. наук. Ростов н/Д. 1996. 17 с.

УДК: 37.02
старший преподаватель Даниленко Алексей Сергеевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);
доктор педагогических наук, профессор Шершнёва Виктория Анатольевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

УЧЕБНАЯ АВТОНОМИЯ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Понятие «учебная автономия» является актуальным в современном образовании. Отмечая отсутствие единогласно принятого определения этого понятия в педагогике, авторы рассматривают различные варианты его толкования, предлагаемые зарубежными и отечественными исследователями. Описываются истоки возникновения учебной автономии в науке, особое внимание уделено роли преподавателя, его взаимодействию с учащимися в условиях развития учебной автономии. Основываясь на проведённом анализе определений, авторы предлагают своё видение понятия «учебная автономия», отмечая особую важность формирования ее у студентов для успешного и эффективного обучения иностранному языку. Кроме того, в статье поставлены вопросы, ответы на которые необходимо дать для дальнейшего изучения учебной автономии и её успешного применения в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: учебная автономия, обучение иностранному языку, самообучение, стратегии обучения, самостоятельность обучающихся.

Annotation. The concept of learner autonomy is topical for modern education. Remarking the absence of a unanimously acknowledged definition of this concept in pedagogy, the authors consider various interpretations of this phenomenon, put forward by both Russian and foreign researchers. The roots of learner autonomy are described; special attention is paid to the teacher role and interaction with students in terms of developing learner autonomy. Basing on the definition analysis carried out in the article, the authors propose their original view of learner autonomy concept. The authors point out the critical importance of learner autonomy development for efficient foreign language learning. Besides, the article raises the questions that must be answered for further learner autonomy studying and its effective implementation into foreign language teaching.

Keywords: learner autonomy, foreign language teaching, self-instruction, learner strategies, learner independence.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №18-013-00654

Введение. Можно с уверенностью утверждать, что идея непрерывного образования является ключевой для современного образования по всему миру. Среди требований, предъявляемых к специалистам самых разных областей, значатся готовность повышать свою квалификацию за счёт самообразования, способность самостоятельно критически мыслить, принимать независимые решения и брать на себя ответственность за них. Именно эти требования и обосновывают важность учебной автономии в образовании. Кроме того, учебная автономия – это одна из центральных концепций учреждённого в 1990-х годах Болонского процесса, который ставит целью привить обучающимся высокую степень самостоятельности в обучении. Учебной автономии посвящены работы многих исследователей, как в России, так и за рубежом. Однако, несмотря на это, некоторые её аспекты до сих пор остаются недостаточно описанными. Какова роль преподавателя в учебной автономии? В чём отличие учебной автономии от самостоятельной работы? В каком направлении должны идти дальнейшие работы по изучению учебной автономии и её применению в обучении иностранному языку?

Изложение основного материала статьи. Идею, ставшую основой концепции учебной автономии, можно найти ещё в трудах средневековых просветителей. Галилео Галилей, например, говорил: «Нельзя чему-то научить человека. Можно лишь помочь ему открыть это в самом себе» [1, с. 23]. Жан-Жак Руссо предлагал следующий путь поиска знаний учениками: учитель должен сначала заинтересовать их изучаемой проблемой, а само решение оставить за ними[13]. Само понятие «учебная автономия» впервые упоминается в работе французского педагога А. Холека «Автономия и изучение иностранного языка», изданной в 1981 году. Холек определяет учебную автономию как способность брать на себя ответственность за свою учебную деятельность [9]. Это означает, что обучающиеся должны самостоятельно устанавливать цели, определять содержание учебной деятельности, выбирать методы и приёмы обучения и оценивать полученный результат. Помимо этого, Холек отмечает, что данная способность не является врождённой, а формирование происходит в процессе обучения.

Необходимо отметить, что учебная автономия – это феномен, который имеет множество трактовок, в некоторой степени отличающихся друг от друга. К примеру, Д. Литтл понимает под учебной автономией не только ответственность за собственное учение, но и способность дистанцироваться, принимать решения самостоятельно и критически оценивать результаты проделанной работы [11, с. 21-23]. Помимо этого, Литтл называет следующие педагогические принципы, имеющие большое значение для формирования учебной автономии: 1) вовлечение в учебную деятельность (проявление ответственности за собственную учебную деятельность); 2) учебная рефлексия (критическое рассмотрение плана обучения, самой учебной деятельности и полученного результата) 3) использование целевого языка в качестве средства обучения [10].

Некоторые исследователи подчёркивают относительную природу учебной автономии. Так, итальянский специалист Лучано Мариани утверждает, что автономное обучение – это непрекращающийся процесс самопознания, в ходе которого человек осознаёт тот максимум автономии, данный как индивидуальное качество [12]. Филипп Кэнди считает, что «человек не становится автономным, а работает, следуя принципам автономии», что показывает, что данный специалист считает учебную автономию процессом, а не рассматривает её формирование как цель обучения [8, с. 115].

Некоторые отечественные специалисты также рассматривали понятие «учебная автономия» в своих трудах. Для Н.Ф. Коряковцевой, к примеру, учебная автономия – это «способность личности осознанно осуществлять продуктивную образовательную деятельность, направленную на создание личностного

образовательного продукта, рефлексировать и оценивать данную деятельность, накапливая эффективный опыт, конструктивно и творчески взаимодействовать с образовательной средой и субъектами образовательной деятельности, принимая на себя ответственность за процесс и продукт данной деятельности, как результата самоопределения и саморазвития личности» [2, с. 16-17].

К.В. Симонян, в свою очередь, вводит термин «самостоятельная учебная деятельность», который по содержанию во многом совпадает с понятием «учебная автономия». Обучающиеся выбирают пути решения самостоятельно обозначенных учебных задач, осуществляют рефлексию по поводу выполненной работы. Однако самостоятельная учебная деятельность, по мнению Симонян, - «это путь к относительной, а впоследствии и к полной учебной автономии» [5]. Отмечая изменение роли преподавателя в данных условиях, данный специалист утверждает, что он выполняет функции координатора и инструктора.

Некоторая схожесть терминов «самостоятельная работа» и «учебная автономия» требует внести разграничение между этими понятиями. По мнению Р. М. Микельсона, самостоятельная работа - это «выполнение учащимися заданий без всякой помощи, но под наблюдением учителя» [4, с. 28]. И.Э. Унт понимает под самостоятельной работой «вид учебной деятельности, при которой учащиеся с некоторой долей самостоятельности, а при необходимости, при частичном руководстве учителя выполняют различные задания, прилагая для этого необходимые усилия». Таким образом, самостоятельную работу следует рассматривать как форму работы, в то время как учебная автономия относится к качествам обучающегося [6, с. 112].

Одним из характерных моментов, касающихся идеологии учебной автономии, является роль преподавателя в автономном обучении. При традиционном обучении именно преподаватель транслирует знания, занимается постановкой целей и задач обучения, организует проведение рефлексии касательно выполненной обучающимися работы, в то время как концепция учебной автономии предусматривает выполнение этих действий самими обучающимися. Однако это не означает, что обучение в условиях учебной автономии может успешно протекать без участия преподавателя. Роль педагога, по мнению Е.Н. Солововой, заключается не только лишь в трансляции обучающимся знаний, но и в выполнении ролей консультанта, стратега и партнёра по иноязычному общению. Вместе с тем, преподаватель должен разделять ответственность с учащимися за результаты, полученные в ходе образовательного процесса [1, с. 150]. Китайский исследователь Ш. Ян выделяет следующие роли преподавателя в автономном обучении:

1) Организатор – преподаватель занимается организацией учебной деятельности в классе, предлагая учащимся интересные и эффективные задания. Преподавателю важно чётко формулировать указания к работе.

2) Фасилитатор – преподаватель оказывает обучающимся психосоциальную и техническую поддержку. Под психосоциальной поддержкой понимается способность создавать положительную мотивацию у учащихся. Кроме того, психосоциальная поддержка призвана помочь обучающимся преодолеть встречающиеся трудности. Техническая поддержка направлена на оказание помощи обучающимся в планировании и осуществлении учебного процесса, в оценке проведённой деятельности и в приобретении знаний. При аудиторной работе преподаватель также является моделью носителя языка. В этом качестве преподаватель должен мотивировать обучающихся к использованию иностранного языка и разумно исправлять возникающие ошибки. Также преподаватель может предлагать обучающимся аутентичные материалы (журналы, веб-сайты), которые могут их заинтересовать.

3) Консультант – преподаватель должен выступать примером эффективной коммуникации, пытаясь сблизить намерение, с которым совершается высказывание с одной стороны и интерпретацию услышанного с другой стороны [14, с. 558].

Основываясь на изученных вариантах толкования понятия «учебная автономия», мы можем утверждать, что учебная автономия – это приобретённая способность обучающегося принимать на себя ответственность за свой процесс обучения, которая проявляется на следующих уровнях: 1) постановка целей и задач, необходимых для решения; 2) поиск индивидуальной образовательной тактики; 3) рефлексия, затрагивающая установленные цели обучения. Необходимо заметить, что преподаватель играет строго обозначенную роль при обучении иностранному языку в условиях формирования учебной автономии у обучающихся, являясь организатором, консультантом и выполняя роль модели носителя языка.

Очевидно, что целью изучения иностранного языка является не только лишь знакомство с лексикой, грамматическим строем языка, культурными особенностей, характерными для носителей изучаемого языка. Конечная цель заключается в формировании именно речевых умений, т.е. готовности излагать свои мысли в устной форме, воспринимать высказывания собеседников. Более того, в контексте формирования речевых умений мы можем говорить о формировании у обучающихся иностранному языку иноязычной коммуникативной компетенции. Термин «языковая компетенция» был введён ещё в 70-х годах XX века американским исследователем Дэллом Хаймсом, вкладывавшим в это понятие ясное понимание того, какие лексические единицы и грамматические структуры могут использоваться в тех или иных речевых ситуациях. Хаймс не рассматривал языковую компетенцию структурно, отмечая её целостность [3, с. 180]. М. Кэналь и М. Свэйн рассматривают иноязычную коммуникативную компетенцию как совокупность навыков и знаний, которые требуются для осуществления коммуникации (к примеру, знание вокабуляра и навык использования социокультурных установок) [3, с. 181]. М.Н. Вятютнев первым дал определение этого понятия в нашей стране, рассмотрев иноязычную коммуникативную компетенцию как выбор программ речевого поведения, который зависит от умения личности ориентироваться в различных ситуациях общения [3, с. 181]. Как следует из представленных определений, речевые умения являются важным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции, из чего вытекает необходимость уделять первоочередное внимание развитию речевых умений. Вследствие направленности учебной автономии на индивидуальную работу, обучение навыкам говорения, для которых требуется сочетание парной и групповой работ, представляется затруднительным. Мы считаем, что использование технологии учебной автономии в обучении иностранному языку необходимо для создания фундамента, который способствует развитию таких личностных качеств как ответственность за свой учебный процесс, самостоятельность в принятии решений, уверенность в собственных способностях. Эти качества помогут при дальнейшем обучении сформировать речевые умения.

Выводы. Проведённый анализ различных вариантов трактовки учебной автономии позволил нам представить наше видение данного понятия. Мы также изучили вопрос о месте преподавателя в формировании у обучающихся учебной автономии и отметили важность учебной автономии для успешного

изучения иностранного языка. Однако, возникают некоторые вопросы, без ответов на которые эффективное обучение иностранному языку в условиях формирования учебной автономии не представляется возможным. Во-первых, как нужно организовать процесс обучения иностранному языку в условиях формирования учебной автономии? Опираясь на огромный потенциал информационных и компьютерных технологий для изучения иностранного языка, мы можем поставить этот вопрос следующим образом – как создать такой электронный обучающий ресурс для изучения иностранного языка, который бы мог одновременно способствовать формированию учебной автономии и был направлен на эффективное развитие иноязычной коммуникативной компетенции? И во-вторых, принимая во внимание описанную роль преподавателя, как найти баланс между самостоятельной работой обучающихся в электронной среде и взаимодействием их с преподавателем? На эти вопросы предстоит ответить при дальнейшем изучении учебной автономии.

Литература:

1. Аникина Ж.С. Учебная автономия как неотъемлемый компонент процесса обучения иностранному языку в XXI в. // Вестник Томского государственного университета. 2011. №344. С. 149-152.
2. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам: сб. науч. тр. МГЛУ; вып. 461. М., 2001. С. 16-17.
3. Красильникова Е.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных учёных // Педагогический вестник. Сер.: Филология. 2009. №1(58). С. 179-184.
4. Микельсон Р.М. О самостоятельной работе учащихся в процессе обучения. М.: Учпедгиз, 1940.
5. Симонян К.В. Методика использования компьютерных технологий при организации самостоятельной работы студентов (языковой вуз, начальный этап). – Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук. – Тамбов, 2008.
6. Унт И.Э. Индивидуализация учебных заданий и её эффективность (на материале 5–8 классов): диссертация на соискание степени доктора педагогических наук. М., 1975. 205 с.
7. Benson P. Teaching and researching: autonomy in language learning.Harlow: Pearson Education Limited, 2001.
8. Candy P.C. Self-direction for lifelond learning. California: Jossey-Bass, 1991, 567 p.
9. Holec H. Autonomy in Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon, 1981, 87 p.
10. Little D. Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. Centre for Language and Communication Studies Trinity College Dublin, 2004. 11 p.
11. Little D. Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems. Dublin, 1991. 175 p.
12. Mariani L. Towards learner autonomy: From study skills to learning strategies. Perspectives, a Journal of Tesol Italy. Volume XVII. Number 1. 1991.
13. Rousseau J.J. [1762], 1911. Emile. London: Dent.
14. Yan S. Teachers' roles in autonomous learning. Journal of Sociological Research. 2012. Vol. 3, No. 2, pp. 557–562.

Педагогика

УДК:376

кандидат экономических наук, доцент Дмитриева Ольга Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский политехнический университет» Высшая школа печати и медиаиндустрии (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Киселева Наталья Юрьевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» Институт специального образования и комплексной реабилитации (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Шулекина Юлия Александровна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» Институт специального образования и комплексной реабилитации (г. Москва)

ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ 2-4 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Исследование отражает актуальную для педагогической практики проблематику – изучение контингента учащихся начальных классов общеобразовательных школ для оптимизации коррекционной логопедической помощи детям, испытывающим трудности в усвоении чтения и письма, а также демонстрирующим общую неуспешность в учебной деятельности. Оценка речевого развития школьников проведена на основе детерминированной выборки учащихся 2-4 классов с использованием материала пилотного варианта методики Н.Ю. Киселевой, Ю.А. Шулекиной. Обработка экспериментального материала с применением статистической методологии позволила сделать выводо положительной динамике развития речи и отдельных ее составляющих в период обучения в начальной школе. На основе выделения кластера учащихся с нарушениями речи уточнена качественная специфика современной популяции младших школьников.

Ключевые слова: речь, системность речи, чтение, письмо, письменная речь, речевое развитие, пилотное исследование, логопедическая диагностика.

Annotation. The issue shows the actual problem for pedagogical practice – the study of the primary school students for optimize the correctional speech therapy assistance to the children with difficulties in reading and writing, who also demonstrate the academic failure. Assessment of speech development in schoolchildren conducted on thedeterministic sampling students of 2-4 classes, based on material of the pilot method version by authors N. Kiseleva, Ju. Shulekina. Processing of experimental material with the use of statistical methodology led to the conclusion about the positive dynamics of the development of speech and its individual components in students during primary school. Moreover the qualitative specificity of the modern population of primary school children was clarified on the basis of the allocation of students with speech disorders' cluster.

Keywords: speech, systemof speech, reading, writing, written speech, speech development, pilot study, speech therapy diagnostic.

Введение. Письмо и чтение формируются у ребенка произвольно в процессе специального обучения и рассматриваются как взаимосвязанные навыки со сходной психологической структурой и психофизиологическими механизмами (Б.Г. Ананьев[1], Т.Г. Егоров[2], А.Р. Лурия[10], Л.С. Цветкова [12] и др.). Предпосылками для успешного овладения письмом и чтением – неотъемлемыми компонентами письменной речи – является развитие устной речи и невербальных высших психических функций. Это значит, что для нормального развития чтения и письма и формирования письменно-речевой деятельностишкольникам необходима достаточная сформированность лексико-грамматической стороны речи; фонематического и языкового анализа и синтеза; внимания; слухоречевой памяти; зрительного гнозиса, анализа и синтеза; зрительно-пространственных представлений; зрительно-моторных координаций и мелкой моторики рук [5, 8, 9, 12, 13 и др.]. Взаимосвязь устного и письменного компонентов, отражающая системность речи, подчеркивается во многих исследованиях междисциплинарного плана(Т.В. Ахутина, И.А. Зимняя, А.Н. Корнев, Л.С. Цветкова, Г.В. Чиркина и др.).

Традиционно чтение и письмо рассматриваются в качестве платформы учебной деятельности учащихся. В соответствии с требованиями к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования школьники должны овладеть определенными программными требованиями. Умение выражать свои мысли в письменной форме, овладение смысловым чтением и умение работать с информацией необходимо при достижении метапредметных результатов, которые должны отражать, в частности, «... активное использование речевых средств ... для решения коммуникативных и познавательных задач … использование различных способов поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами; … овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров …» [14, с. 9-10].

Еще более значимую роль чтение и письмо играют при организации обучения детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзии. Согласно проекту Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи [15], для данной категории учащихся определены особые требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО), что подчеркивает важность вопроса, насколько эффективными средствами достижения образовательного результата являются чтение и письмо на каждой ступени НОО.

Целью настоящего исследования стало изучение динамики формирования речи учащихся 2-4 классов, преимущественно чтения и письма. Было проведено пилотное исследование современного контингента младших школьников, в рамках которого ставилась задача оценить, происходят ли статистически значимые изменения при становлении чтения и письма в период обучения в классах начальной школы в качественно-количественном аспекте и отражают ли эти изменения общую динамику развития речи детей.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальные данные были получены на основе выборки из 73 человек, сформированной из разновозрастных учащихся начальных классов. Отбор учащихся проводился на основе детерминированного подхода к построению выборки с последующим выбором элементов совокупности исходя из возможности и простоты установления контактов с ними. Преимущество данного метода формирования выборки заключается не только в его простоте, экономичности и оперативности для исследователей, но и в обеспечении достаточного уровня репрезентативности выборки при проведении предварительных (пилотных) обследований, направленных на выявление ключевых проблем, подлежащих дальнейшему анализу.

Второклассники (37 человек) были представлены 17 девочками и 20 мальчиками (средний возраст 8,3 лет). Среди учащихся третьих классов (19 человек) оказалось 6 девочек и 13 мальчиков (средний возраст 9 лет). Общее число учащихся четвертых классов составило 17 человек, из них 11 девочек и 6 мальчиков (средний возраст 10,1 лет). Все дети имели нормальное интеллектуальное и речевое развитие, согласно медицинской документации.

В качестве диагностического инструмента был выбран пилотный вариант методики логопедического обследования Н.Ю. Киселевой, Ю.А. Шулекиной "Диагностика речевых нарушений учащихся общеобразовательных организаций" [6; 7]. Апробация методики проводилась в период 2015-2018 г.г.на базе четырех московских общеобразовательных школ.

Кратко отразим структуру методики и опишем ее основные серии, представляющие интерес для решения задач нашего исследования.

Методика состояла из двух разделов: «Устная речь» и «Письменная речь»; пробы дополнительно были разделены на относящиеся к экспрессивной и импрессивной стороне речи.

Исследование навыков языкового анализа (Раздел 2. Серия 1. Параметр относится к импрессивной стороне речи) [6; 7] включалось в структуру обследования как один из предикторовготовности учащихся к усвоению чтения и письма. Языковой анализ и синтез обеспечивается операциямисмыслового восприятия речи(фонематический, слоговой анализ и синтез, анализ и синтез предложения, слухоречевая и зрительная память). В методике данный параметр был представлен заданиями на изучение сформированности анализа предложения и слогового анализа, а также изучение сформированности фонематического анализа и синтеза.

Исследование навыка письма (Раздел 2. Серия 2. Параметр относится к экспрессивной стороне речи) [6; 7] проводилось на материале диктанта. В методике данный параметр представлен разным языковым материалом для учащихся 2-4 классов. Тексты для письма под диктовку: для школьников 2 класса «Храбрый дрозд», 47 слов; для 3 класса «Гроза» (по Л.Толстому), 52 слова; для 4 класса «Волчиха» (по А.Чехову), 77 слов.

Исследование навыка чтения (Раздел 2. Серия 3. Параметр относится к импрессивной стороне речи) [6; 7] проводилось на материале чтения текста вслух. Учащимся были представлены тексты для чтения и комплекс вопросов разных типов (на понимание: фактического материала текста, лексики и авторского замысла). Тексты для чтения для детей 2 класса «Высотный теремок» (по К. Сладкову), 66 слов; для 3 класса «Легенда о камне»(А. Глебов), 79 слов; для 4 класса «Джек – поводырь»(по Г. Юрмину), 152 слова. Включение в методику текстов для диктантов и чтения вслух, различных по лексической, синтаксической и смысловой нагрузке для учащихся 2-4 классов, обусловлено программными требованиями.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием методологии анализа основной тенденции (тренда) в динамических рядах, основанной на применении метода наименьших квадратов при расчете параметров уравнения полинома (прямой), отражающего тенденцию исследуемого явления [3].

Параметры а0 и а1 уравнения прямой, отражающей тенденцию развития речевых навыков учащихся 2-4 классов, были определены с помощью системы уравнений [3].

$$\begin{cases} \sum y = a_0 n + a_1 \sum t \\ \sum yt = a_0 \sum t + a_1 \sum t^2 \end{cases}, (1)$$

где t – порядковый номер периода времени (класса обучения), присваиваемый с условием переноса начала координат в середину динамического ряда. В результате были получены следующие уравнения, отражающие тенденцию развития речевых навыков учащихся 2-4 классов:

1. Общее развитие речи: $y_t = 729{,}825 + 24{,}506 \cdot t$ (2).

Исходные значения общего речевого развития, усредненные по исследуемой группе учащихся, приведены во втором столбце табл. 1. Значения, сглаженные с помощью уравнения тренда, отражающие повышательную тенденцию общего речевого развития в период обучения в начальной школе, отражены в третьем столбце табл. 1. Максимально возможное оценочное значение общего речевого развития в соответствии с применяемой методикой составляет 900 баллов.

Таблица 1

Динамика общего развития речи учащихся начальной школы в период обучения в 2-4 классах

Класс	Общее развитие речи: исходные значения (баллы)	Общее развитие речи: сглаженные значения (баллы)
2	688,8108	705,3191
3	762,8421	729,8255
4	737,8235	754,3318

2. Развитие устной речи: $y_t = 650{,}600 + 18{,}009 \cdot t$ (3).

Динамика развития устной речи обучающихся начальной школы отражена в табл.2: усредненные исходные значения – в столбце 2, сглаженные с помощью уравнения тренда (3) – в столбце 3.Максимально возможное оценочное значение развития устной речи при этом составляет 780 баллов.

Таблица 2

Динамика развития устной речи учащихся начальной школы в период обучения в 2-4 классах

Класс	Устная речь: исходные значения (баллы)	Устная речь: сглаженные значения (баллы)
2	619,8649	632,5912
3	676,0526	650,5999
4	655,8824	668,6087

3. Развитие объединенного параметра «письмо + чтение + языковой анализ»: $y_t = 79{,}226 + 6{,}498 \cdot t$ (4).

Графически усредненные исходные и сглаженные значения, полученные на основании уравнения тренда (4), отражены в табл.3.Максимально возможное оценочное значение развития письменной речи в соответствии с применяемой в методике шкалой составляет 120 баллов.

Таблица 3

Динамика развития объединенного параметра «письмо + чтение + языковой анализ» учащихся начальной школы в период обучения в 2-4 классах

Класс	Письменная речь: исходные значения (баллы)	Письменная речь: сглаженные значения (баллы)
2	68,9459	72,7279
3	86,7895	79,2255
4	81,9412	85,7231

4. Развитие экспрессивной речи: $y_t = 457{,}164 + 17{,}132 \cdot t$.(5).

Динамика развития экспрессивной речи обучающихся начальной школы отражена в табл. 4. Значения, сглаженные с помощью уравнения тренда, отражают повышательную тенденцию развития экспрессивнойречи в период обучения в начальной школе. Максимально возможное оценочное значение развития экспрессивной речи в соответствии с используемой в методике шкалой составляет 570 баллов.

Таблица 4

Динамика развития экспрессивной речи учащихся начальной школы в период обучения в 2-4 классах

Класс	Экспрессивная речь: исходные значения (баллы)	Экспрессивная речь: сглаженные значения (баллы)
2	429,3243	440,0319
3	478,5789	457,1638
4	463,5882	474,2958

5. Развитие импрессивной речи: $y_t = 283{,}783 + 5{,}214 \cdot t.$(6).

Графически усредненные исходные и сглаженные значения, полученные на основании уравнения тренда (6), отражены в табл. 5.Максимально возможное оценочное значение развития импрессивной речи в соответствии с используемой в методике шкалой составляет 345 баллов.

Таблица 5

Динамика развития импрессивной речи учащихся начальной школы в период обучения в 2-4 классах

Класс	Импрессивная речь: исходные значения (баллы)	Импрессивная речь: сглаженные значения (баллы)
2	272,5135	278,5693
3	295,8947	283,7831
4	282,9412	288,9970

Таким образом, представленные в табл. 1-5 результаты свидетельствуют о наличии устойчивой положительной тенденции развития речиобучающихся начальной школы как в целом, так и в разрезе важнейших составляющих – устной и письменной речи, импрессивной и экспрессивной речи.

Было выявлено, что динамику формирования письменно-речевого компонента речевой системы (объединенного параметра «письмо + чтение + языковой анализ») у учащихся 2-4 классов обеспечивает в большей степени постепенное усложнение письма (параметр a1, отражающий скорость изменения параметров ряда в исследуемом периоде, составляет 3,688 при среднем уровне развития навыка, равном 20,622) и чтения (скорость изменения в исследуемом периоде составляет 2,525 при среднем уровне развития навыка 31,944) на фоне относительно слабой динамики развития навыков языкового анализа (скорость изменения равна 0,285 при среднем уровне развития навыка, равном 26,660).

Проведенныйкорреляционный анализ на основе расчета линейного коэффициента корреляции [3].

$$r = \frac{\Sigma(x - x)(y - y)}{\sqrt{\Sigma(x_i - x)^2 \, \Sigma(y_i - y)^2}}, (5)$$

где *x* и *y* – факторный и результативный признаки соответственно,

а также теоретического корреляционного отношения [3].

$$\eta = \sqrt{1 - \sum \frac{(y - y_x)^2}{\Sigma(y - y)^2}},(6)$$

где *yx* – сглаженные по уравнению прямой значения результативного признака, с последующей проверкой значимости полученных значений линейного коэффициента корреляции по t-критерию Стьюдента для совокупностей размером менее100 единиц с вероятностью α=0,001 [9].

$$t_p = \frac{|r|}{\sqrt{1 - r^2}} \cdot \sqrt{n - 2}, (7)$$

где r – линейный коэффициент корреляции;

n – объем совокупности,

позволил получить результаты, свидетельствующие о наличии тесной прямой связи и ее статистической существенности между развитием следующих параметров:

1. *письмо* и *объединенные параметры «чтение + письмо + языковой анализ»* (значения линейного коэффициента корреляции и теоретического корреляционного отношения составили0,9426; *tp* = 23,7819);
2. *чтение* и *объединенные параметры «чтение + письмо + языковой анализ»*(значения линейного коэффициента корреляции и теоретического корреляционного отношения составили 0,8863; *tp* = 16,1241);
3. *чтение* и *письмо* (значения линейного коэффициента корреляции и теоретического корреляционного отношения составили 0,7142; *tp* = 8,5986).

Полученные данные позволили уточнить данные о речевом профиле разновозрастных младших школьников. Так, при анализе результатов проведенной диагностики устной и письменной речи учащихся общее недоразвитие речи констатировалось у 1,1% (3 человека) второклассников, 0,4% (2 человека) третьеклассников и 0,3% (2 человека) четвероклассников; при этом дети на момент обследования не имели заключения ПМПК.

В целом, настоящее экспериментальное исследование показало, что описанная нами выборка младших школьников (2-4 классы)с нормой речевого развития и с речевыми нарушениями характеризуется положительной динамикой формирования чтения и письма, свидетельствующейо достаточной возрастной готовности учащихся к овладению письменной речью в целом.Используя полученные данные, можно

моделировать учебный процесс с учетом опоры на чтение и письмо как инструменты и средства учебной деятельности учащихся с разными образовательными возможностями. Кроме этого, следует ориентировать учебный процесс на индивидуальные речевые особенности учащихся для прогнозирования дальнейшего их продвижения по образовательной программе НОО.

Выводы:

1. В результате апробации пилотного варианта методики Н.Ю. Киселевой, Ю.А. Шулекиной в указанной детерминированной выборке выявлены учащиеся с нарушением речи (ОНР). В современном образовательном пространстве сложность учитывать особые образовательные потребности детей, в частности, связана с тем, что это на всегда подтверждено официальной документацией.
2. Выявлена общая положительная тенденция формирования речи у учащихся начальных классов общеобразовательной школы.
3. Показано, что тенденция совершенствования навыков чтения и письма подкрепляется равномерным развитием экспрессивного и импрессивного базиса речи учащихся на протяжении всего периода обучения в начальной школе.
4. Пилотный вариант методики логопедического обследования Н.Ю. Киселевой, Ю.А. Шулекиной, апробированный на 73 учащихся московских школ, показал валидность, но нуждается в дальнейшем совершенствовании.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР, 1955. Вып. 70. С. 104-148.
2. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. 264 с.
3. Дмитриева О.В. Статистика: учебное пособие. – М.: Московский государственный университет печати, 2006. 182 с.
4. Ивановская О.Г. Связные высказывания мальчиков и девочек младшего школьного возраста и семантический резонанс // Специальное образование. Сборник трудов XII Междунар. науч. конф. СПб.: изд-во ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. С. 61-64.
5. Киселева Н.Ю. Использование знаково-символических средств в коррекционной работе по преодолению письменно-речевойдеятельности учащихся // Сборник научных статей VII Международной конференции Российской ассоциации дислексии. Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина; Российская ассоциация дислексии. 2017. С. 60-66.
6. Киселева Н.Ю., Шулекина Ю.А. Диагностика речевых нарушений школьников в условиях современного образования // Педагогика. 2018. № 4. С. 64-69.
7. Киселева Н.Ю., Шулекина Ю.А. Пути адаптации логопедического инструментария к современным образовательным условиям // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-3. С. 72-80.
8. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Владос.: 2004. 223 с.
9. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды. / ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. 244 с.
10. Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской - 2-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1998. 336 с.
11. Теория статистики: учебник / под ред. проф. Р.А. Шмойловой. М.: Финансы и статистика. 1999. 560 с.
12. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект. М: Просвещение, Учебная литература. 1995. 304 с.
13. Шулекина Ю.А. Стратегии смыслового восприятия речи младших школьников с общим недоразвитием речи // Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 33-41.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf, с. 6.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс] – Режим доступа:http://ria.ru/adaptation/20150525/1066376490.html.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной
и педагогической психологии Дроздова Наталья Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
старший преподаватель кафедры возрастной
и педагогической психологии Олекс Марина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Статья представляет собой теоретическое введение в дискуссионную проблему профессиональной ментализации современного педагога. Профессиональная ментализация рассматривается как процесс в результате которого формируется метакогнитивная способность педагога к осознанной сознательной профессиональной активности, которая позволяет ему решать профессиональные задачи, стоящие перед современной общеобразовательной школой и обществом в целом. В данной статье выделяются и содержательно раскрываются группы объективных и субъективных проблем, препятствующих формированию профессиональной ментализации современного педагога.

Ключевые слова: педагог, ментализация, профессиональная ментализация.

Annotation. The article is a theoretical introduction to the debatable problem of the professional mentality of the modern teacher. Professional mentalization is considered as a process as a result of which a metacognitive ability of a teacher towards conscious conscious professional activity is formed, which allows him to solve professional problems facing a modern secondary school and society as a whole. This article highlights and informatively reveals the groups

of objective and subjective problems that impede the formation of the professional mentalization of the modern teacher.
Keywords: teacher, mentalitate, professional mentalitatea.

Введение. Современные социальные, политические, экономические и культурологические реформы оказали существенное влияние на систему образования. Сегодня государственная политика направлена на модернизацию всех ступеней образования России с учетом собственного позитивного опыта и современных тенденций развития образования в странах мира. Система предполагает не столько обновление содержания образования, сколько смещение акцентов на подготовку личности профессионала к решению сложных социально-практических задач. Подготовка высококвалифицированных педагогов является первостепенной задачей общества, так как педагог стоит у истоков каждой профессии. В мире науки и техники именно образование определяет уровень процветания, благосостояния и безопасности людей. По нашему мнению, период профессиональной подготовки, вхождение в профессиональную деятельность обусловлен процессом профессиональной ментализации.

На сегодняшний день профессиональная ментализация педагога является важной проблемой для образовательной практики, так как личность педагога должна быть здоровой психически, эмоционально и социально, чтобы обеспечить качественную работу в воспитании будущего поколения.

Именно профессиональная ментализация педагога влияет на то, какое будет качество образовательных услуг и их результат, то какие качества, ценности, установки будут формироваться у школьников и какова будет их направленность и успешность. Именно поэтому формирование профессиональной ментализации педагога на современном этапе должно стать предметом озабоченности для образовательных учреждений. Важно выявить: какими педагогическими и психологическими ресурсами и рисками обладает современное образовательное пространство для формирования профессиональной ментализации педагога?

Изложение основного материала статьи. Обозначим, что профессиональная ментализация это длительный процесс формирования у будущего специалиста специфичного, свойственного преимущественно представителям определенной профессии отношения к миру. Это процесс, предполагающий изменение восприятия, мышления и поведения в ходе профессионального становления и в результате включенности в профессиональную деятельность. При этом предполагается, что восприятие, мышление и поведение педагога будет трансформироваться в процессе его профессионального становления и в результате включенности в профессиональную деятельность [2]. С одной стороны, профессиональная ментализация является ключевым фактором развития зрелой системы личности педагога, позволяющая осмыслять свой профессиональный опыт и мастерство, формирующая временную перспективу личности, ее духовно-ценностную составляющую и определенную толерантность к ситуации неопределенности и риска. Современный педагог должен быть духовно-уникальным субъектом с особым мировосприятием, проявляющимся в педагогической активности субъекта деятельности. С другой стороны, профессиональная ментализация педагога способствует развитию собственной самоценности ребенка, влияет на социальные изменения и в частности на отношение детей к коллективу и обществу, на возможность внедрения инноваций. Думается, что осмысление педагогами собственной профессиональной ментализации в образовательном процессе, понимание ими необходимости формирования данной метакогнитивной способности, осознанной сознательной профессиональной активности позволит им решать профессиональные задачи, стоящие перед современной общеобразовательной школой и обществом в целом.

Однако, необходимо констатировать, что на современном этапе педагоги испытывают ряд затруднений в формировании собственной профессиональной ментализации. Данные трудности, прежде всего, определены новыми требованиями современного общества к уровню его профессиональной подготовки, к сформулированным новым трудовым функциям педагога и ролям в педагогическом процессе, которые необходимы при построении общения с особым современным ребенком, ребенком чья социальная ситуация развития кардинально изменилась и диктует, требует создание новых условий для обучения и воспитания. Стала очевидна профессионально-педагогическая неготовность педагогов к личностно-профессиональным изменениям в собственном мышлении и поведении.

Для объяснения сложности формирования профессиональной ментализации, проведем анализ образовательной практики и выделим некоторые группы проблем.

Первую группу проблем обозначим как стратегические. Данную группу составляют собственно проблемы, связанные с проблемами целеполаганий и ценностей общества. Исторически сложилось так, что, прежде всего, педагог являлся транслятором целей общества и государственной политики и духовных ценностей данного общества. Именно от профессиональной позиции педагога, его нравственного сознания зависят не только процесс обучения и воспитания подрастающего поколения, но и те социальные изменения, которые превращают лидерство и гражданство в нечто большое, чем красивые слова. Обозначим данные проблемы:

1) Требования к профессиональной деятельности со стороны общества. Произошли изменения в социальной ситуации развития общества, которые диктуют несколько иные требования к деятельности педагога. Поэтому задача педагога идти в ногу со временем, быть энергичным, образованным, мобильным, легко адаптирующимся к изменениям. Совершенствование системы образования произошло в ключе изменения требований к деятельности педагога. На смену устаревшим стандартам и требованиям к педагогу пришел современный стандарт, который содержит все профессиональные и личностные характеристики, необходимые педагогу для построения эффективной педагогической деятельности и взаимодействия в ней. Профессиональный стандарт содержит требования профессионального сообщества к педагогу, который должен быть способен проектировать и моделировать ситуации и события, способствующие обогащению эмоционально-волевой сферы ребенка и развития его системы ценностных ориентаций. Однако, внедрение стандарта, по мнению Ямбурга Е.Ш., является форсированным и формальным «Мы не прошли еще и половины пути, а в некоторых территориях уже налажены проверки, призванные выявить результаты внедрения, за которыми незамедлительно следуют победные реляции. В качестве индикаторов, призванных выявить полное и окончательное внедрение профессионального стандарта, рассматриваются случайные, второстепенные, вырванные из контекста показатели, проверка которых не требует серьезных аналитических способностей и сводится к фиксации наличия у учителя необходимого документа…» [5, с. 39]. В.И. Слободчиков, А.А. Остапенко подчеркивают, что « …бóльшая часть времени и сил педагогов тратится

не на работу с детьми и родителями, а на то, чтобы ублажить разного рода представителей надзорных органов или переписывание сотен страниц программ, планов и отчётов» [3, с. 6]. В такой ситуации нарушается становление профессиональной ментализации педагога. Педагог ориентируется на внешние, формальные показатели собственной деятельности. За чертой его педагогической деятельности остается как личностный рост детей и динамика их развития, так и собственный профессиональный и личностный рост. Смещение таких оценок приводит к увеличению социальной и эмоциональной напряженности педагога, снижению профессиональной мотивации и ответственности педагога.

Ни мало важно в этом вопросе указать: на сколько изменились требования родителей к деятельности педагога? С одной стороны, любой родитель трепетно относится к выбору образовательного учреждения и педагогов для своего ребенка. В первую очередь, родители хотят видеть педагогов с высоким уровнем подготовки, знающих и умеющих найти так называемый индивидуальный подход к ребенку, демонстрирующих эмпатию и любовь к детям, но обладающими справедливостью. С другой стороны, родители рассматривают систему образования как сферу потребительских услуг, а учителя как обслуживающий персонал с соответствующими требованиями к нему. Слободчиков В.И., Остапенко А.А. отмечают, что «Замена воспитательной установки педагогики обязанностей на установку педагогики прав привели к утрате ответственности у двух поколений и их инфантилизации» [3, с. 7]. Сегодня увеличивается количество родителей, которые предпочитают семейную форму получения общего образования. Основной причиной этого является недоверие родителей современной системе образования и педагогу.

2) Отношение общества к ценности профессии педагога. Сегодня профессия педагога имеет низкий социальный статус. Важно отметить, что социальное восприятие престижа профессии за последние годы изменилось незначительно. Так, согласно результатам ВЦИОМ, в период с 2008 по 2014 г. на 8% сократилась доля респондентов, рассматривающих ее как «абсолютно непрестижную» (с 35% в 2008 г. до 27% в 2014 г.). При этом на 9% увеличилась доля тех, кто относит профессию учителя к «обычному ремеслу» (с 38% до 47%). Только 23% опрошенных россиян считают профессию школьного педагога престижной и за последние годы их количество не выросло. Еще меньше респондентов хотели бы видеть своего ребенка школьным учителем (16%), их доля также практически не изменилась (17% в 2008 г.) [1].

3) Негативное восприятие статуса собственной профессии педагогами. Прежде всего, это связано с низким материальным положением педагогов. По мнению педагогов, у них низкий уровень заработной платы, однако, при этом педагоги удовлетворены собственным трудом, видят возможности собственной творческой самореализации. На сегодняшний день педагоги отмечают определяющий фактор низкого статуса профессии как отсутствие свободного времени, что обусловлено административно-бюрократической системой управления школой: увеличивается количество отчетов и стандартизация многих образовательный процессов, мешающих проявлению творческой активности и самореализации педагогов [4].

4) Разрыв связи поколений педагогов, разрыв передачи ценностей (стаж педагога в образовательном учреждении более 15-20 лет – это большая часть педагогического состава). Именно профессиональное сообщество вырабатывает имплицитные правила и профессиональные стереотипы поведения, которые позволяют выделить специалиста из числа других. Поэтому особая значимость в деятельности педагога отводится ситуациям профессионального и социального отношения, которые являются основой для формирования высшего уровня профессиональной картины мира – профессиональной культуры. Носителем и транслятором этой культуры является педагог.

5) Отсутствует единый целостный процесс профессиональной ментализации. Процесс профессиональной ментализации начинается с момента профессионального самоопределения школьника, когда возникает необходимость выбора дальнейшего пути профессионального развития, определения области собственных интересов и мотивов выбора будущей профессии. Анализируя мотивы первоначального выбора профессии педагога можно сделать следующие заключения: большая часть студентов – 70% имеют внешнюю мотивацию учения, которая включает в себя внешние мотивы поступления в педагогический вуз, узкие учебно-познавательные и иррелевантные профессиональные мотивы. Будущим студентам важным является одобрение родителей и окружающих и лишь 10-12% студентов действительно имеют интерес к педагогической деятельности. Еще более меньший процент студентов сохраняет профессиональную мотивацию и продолжает специализироваться и развиваться собственно в профессии. Студенты выпускники демонстрируют не желание реализовываться в профессиональной педагогической деятельности. Мы можем констатировать, что значимость мотивации выбора профессионально-педагогической деятельности уменьшилась. Данное снижение мотивации и изменение ее содержания оказывает непосредственное влияние на формирование профессиональной ментализации педагога. Постепенно происходит искажение идеального «Я» учителя, в котором начинают появляться и закрепляться негативные личностные и профессионально важные качества. Прежде всего, снижается критичность мышления, отсутствует коммуникативная гибкость, повышается эмоциональная неустойчивость, проявляется авторитарное руководство учеником, выстраивается диспозиция «Я» - «ты», игнорирование личностных проявлений своих воспитанников и их переживаний.

Вторая группа проблем – организационно-экономические проблемы:

1) Обучение в вузе ориентировано только на получение знаний, то есть когнитивной составляющей. Нет должного внимания к личностной составляющей, обращения будущего педагога к ценностной составляющей. Помимо этого происходит насаждение западных стандартов образования, университеты объявлены «драйверами рынка». Они, прежде всего, ориентированы на формирование компетенций, а не содержание образования.

2) Курсы повышения квалификации формальны, навязаны, не содержательны, в большом отрыве от реальности и практической деятельности педагога.

3) Отсутствуют или не достаточное количество узких специалистов (психологов, дефектологов, логопедов), ориентированных на психолого-педагогическое сопровождение ребенка и способствующих его социализации и индивидуализации.

Третья группа проблем – психолого-педагогические проблемы педагогов:

1) особенности личности педагога, который получил свое образование и воспитание в другой системе ценностей, установок, убеждений, ориентиров, которые идут в разрез с требованиями нового времени, с иным мировоззрением молодого поколения. В кругу данной проблемы образуются психологические барьеры педагога, которые снижают эффективность его деятельности, нарушают его внутреннюю гармонию и

конструктивность. Это, прежде всего, психологические барьеры, которые включают: личные представления о нормах и правилах собственной педагогической деятельности; особенности мышления педагога, отсутствие экспертности в мышлении, ориентация на критику. Формирование у учащихся навыков мышления является приоритетом для большинства преподавателей, но иногда сами учителя работают с фиксированным мышлением. Профессор психологии Стэнфордского университета Кэрол Двек, сделала эти термины частью педагогического словаря. Развитие мышления в ее понимании - это вера в то, что можно развивать свои способности, качества и интеллект, в то время как фиксированное мышление полагает, что интеллект и его качества неизменны. Можно вспомнить некоторых стойких учителей и администраторов, которые отказываются меняться, застряли в своей практике или отвергают новые идеи. Многие педагоги учат учеников постоянно совершенствоваться, расти, учиться и меняться, но сами этого не делают. Хотя должны искать новые идеи, новые способы и методы мышления, чтобы лучше понимать и взаимодействовать с детьми.

2) Высокая эмоциональная и физическая загруженность, эмоциональная напряженность, неудовлетворенность, раздражительность и усталость педагога. С 2009 года происходит увеличение учеников в школах и сокращение числа педагогов. В современной школе нет достаточного количества педагогов, что увеличивает нагрузку на работающих педагогов и дефициту внимания ученикам. Помимо этого школы были переведены на подушевое финансирование, что резко увеличило наполняемость классов. Данный факт влечет за собой профессиональное и эмоциональное выгорание, истощение педагога.

3) Особенности современного ребенка. Сложность педагога в понимании ребенка. Совершенно своеобразные характеристики современного ребенка создают как предпосылки для развития профессиональной ментализации педагога, так и являются трудностями в данном процессе. Изучая современного ребенка можно отметить ряд особенностей, которые в учебном процессе должен уметь учитывать и использовать педагог. Прежде всего, современному ребенку свойственно легкое восприятие информации и высокий интеллектуальный потенциал в разнообразных его проявлениях, однако, отсутствует достаточный уровень самоконтроля. Ребенок способен осваивать технические приспособления, различные электронные гаджеты, но при этом, можно отметить, что происходит снижение уровня учебной мотивации школьников. У современных школьников достаточно низкий уровень коммуникативной и социальной компетентности, в том числе и слабая ориентация в проблемах реального мира. Необходимо отметить также повышение инфантилизации детского сообщества. Ребенок ориентирован на мир вещей, материальных ценностей и благ и зачастую оторван от мира духовности, ценности отношений и блага другого человека. Слободчиков В.И., Остапенко А.А. иллюстрируют это через разрушение воспитательных факторов «..стремительно развивается индустрия развлечений и утраты детской радости…происходит виртуализация детства и исчезновение детской игры… была утрачена традиционная роль и значение детской игрушки….размывание и релятивизация ценностей, разрушение механизма стыда под флагом раскрепощения…». [1, с.7]. В образовательной ситуации педагог должен уметь выстроить образовательный маршрут каждого ребенка, создать условия для его творческого развития, проявить гибкость и профессионализм в работе с детьми и их родителями. Однако, педагоги за частую остаются не подготовленными психологически к работе с современным ребенком и построению взаимодействия с его родителями.

Выводы. Таким образом, рассмотренные в статье проблемы, нарушающие формирование профессиональной ментализации педагога, позволили сделать вывод о необходимости создания психолого-педагогических условий для формирования профессиональной ментализации педагога и будущего педагога. Благодаря анализу данных проблем можно выделить необходимые маркеры и показатели сформированности профессиональной ментализации педагогов и будущих педагогов. По материалам статьи хотелось бы особо отметить ведущую роль стратегических и психолого-педагогических проблем в формировании профессиональной ментализации. Именно эти группы проблем являются ключевыми в повышении качества подготовки современного педагога. При учете данных проблем возможно создание нового ресурсного образовательного пространства, способствующего повышению престижа профессии педагога и его эффективной профессиональной ментализации.

Литература:

1. 65% россиян не хотят, чтобы их дети стали учителями [Электронный ресурс] // Учительская Газета. – 12 ноября. – 2014. URL: http://www.ug.ru/ news/13422

2. Гордиюк О.В. К вопросу профессиональной ментализации будущих специалистов. Культурно-психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе: сб. научн. тр. В 2 ч. Ч.1 / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. Н.С. Старжинская, Е.А. Панько, И.Г. Добрицкая [и др.]; науч. ред. Л.А. Кандыбович; отв. ред.: О.В. Леганькова, Е.И. Комкова, Е.Н. Цубер. – Минск: БГПУ, 2009. – С. 41-42.

3. Слободчиков В.И., Остапенко А.А. Системный кризис образования и пути выхода из него: учеб. изд. / В.И.Слободчиков, А.А. Остапенко (Лекции по системной и со-Образной педагогике. Выпуск 15). – М.: НИИ Школьных технологий, 2017. – 28 с.

4. Хуснутдинова М.Р. Социальный статус профессии учителя: самоопределение российских педагогов // Психологическая наука и образование. – Том 22. № 4. – 2017. С. 38-48.

5. Ямбург Е.Ш. Внедрение профессионального стандарта педагога: необходимость второго шага // Психологическая наука и образование. – Том 21. № 2. – 2016. С. 35-44

УДК 376.545

аспирант Ежов Данил Александрович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (г. Самара);
педагог-психолог Петрова Светлана Анатольевна
Государственное бюджетное нетиповое общеобразовательное учреждение Самарской области
«Самарский региональный центр для одаренных детей» (г. Самара)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Аннотация. В настоящей работе описано исследование на базе Государственного бюджетного нетипового общеобразовательного учреждения Самарской области «Самарский региональный центр для одаренных детей», которое было направлено на определение преподавателями методических основ педагогического менеджмента одаренных обучающихся. В статье представлен анализ данных стандартизированного интервью, целью которого является выявление мнения преподавателей направлений своей работы и сопровождения одаренных обучающихся. Разработка и реализация концептуальных основ в работе с одаренными обучающимися является необходимым условием эффективного взаимодействия, которое способствует личностному развитию, профессиональному самоопределению и успешной социализации.

Ключевые слова: одаренность, одаренный обучающийся, педагогический менеджмент, принципы и методы обучения, сопровождение, исследование.

Annotation. The work displays the research, held on the base of the State budget non-typical general educational institution “Samara Regional Centre for gifted children”, which is focused on the teachers’ identification of methodological basis of pedagogical management of the gifted children. In this article the analysis of standard interview data is presented. The aim of the analysis is to identify the teachers’ ideas about the areas of their work and support of gifted schoolchildren. To work out and realize the conceptual basics in the work with gifted schoolchildren is the necessary condition of effective interaction, which supports personal growth, professional self-identification and successful socialization.

Keywords: giftedness, gifted student, pedagogical management, principles and methods of teaching, support, research.

Введение. Важными условиями эффективности деятельности в современном, быстро меняющемся мире становятся такие личностные качества, как умение брать на себя ответственность, активность, креативность мышления, способность быстро переключаться, работать с большим потоком информации и умение быстро находить оптимальные решения в нестандартных ситуациях. Соответственно, важнейшей задачей современной системы образования становится подготовка специалистов, обладающих творческим мышлением, а это, в свою очередь, выдвигает на передний план решение задачи по формированию системы педагогического менеджмента по выявлению, развитию и сопровождению одаренных обучающихся. В этой связи актуализируются вопросы уточнения методических подходов, инструментов и методов работы преподавателя с одаренными обучающимися.

В своем ежегодном Послании Федеральному собранию в марте 2018 года [5], президент РФ Владимир Путин акцентировал свое внимание на том факте, что огромный технологический потенциал, который имеется в настоящее время, предоставляет большие возможности для совершения мощного рывка во многих областях производства. Перед педагогическим сообществом стоят три взаимосвязанные задачи: во-первых, поиск одаренных детей и молодежи, во-вторых, сопровождение одаренных обучающихся, т.е. создание условий, обеспечивающих развитие и реализацию способностей детей и молодежи, в-третьих, поддержка и мониторинг дальнейшего развития одаренной молодежи в избранной сфере профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. В работе «Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом», д.п.н., профессор, главный научный сотрудник лаборатории изучения зарубежного опыта ИСМО РАО, Аксенова Э.А. пишет: «Среди целей и задач образовательной политики всего мирового сообщества наиболее важной является использование интеллектуального потенциала личности, разработка стратегии интенсивного приобретения знаний. Для ее выполнения необходима мобилизация ученых и педагогов по подготовке личности, способной интегрироваться в современном высокотехнологичном мире знаний и информации, ибо главным двигателем прогресса на современном этапе развития общества признается комплексный подход «наука-технология-инновация», а современный специалист, работающий в той, или иной сфере деятельности, должен обладать ценными знаниями и способностью их применять» [1].

Современная Российская школа в своей общей массе, верная старым традициям, пытается передать обучающимся лишь большой объем информации, готовые знания и готовые алгоритмы решения задач. Умения самостоятельно выявлять проблему и находить пути ее решения, динамично реагировать на новую информацию, умения применять практике полученные теоретические знания, умения решать нестандартные задачи у российских школьников развиваются слабо.

Изменения в развитии системы общего образования определены Федеральными государственными стандартами нового поколения (ФГОС). Согласно требованиям ФГОС, обучающиеся должны получать наряду с предметным результатом (математика, физика, география) метапредметный и личностный результаты, осваивать проектную и исследовательскую деятельности. В связи с этим новые требования по проектной и исследовательской деятельности обучающихся становятся новыми методическими задачами преподавателей.

Методическими вопросами выявления и сопровождения одаренных обучающихся с высокой учебной мотивацией занимались Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, В.А. Ясвин, А.М. Матюшкин и др. [2-4; 9; 10]. Тем не менее, современная тенденция к интеграции научной, технической, проектной и образовательной деятельности в подготовке специалистов всех уровней, растущий интерес к различным видам работы с одаренными обучающимися, определяют необходимость решения проблемы выявления одаренных школьников, их поддержки и сопровождения при обучении, учитывая опыт не только успешных российских школ, но и богатый зарубежный опыт [8].

Современные тенденции в работе с одаренными школьниками выявляет анализ опыта стран северной Америки, Австралии и Новой Зеландии [11]. Одним из примеров такой работы является Международная программа оценки успеваемости обучающихся (PISA) (Programme for International Student Assessment). Эта программа выполняется при поддержке Организации Экономического Сотрудничества и Развития OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). Исследовательская деятельность PISA направлена на оценку и анализ способности 15-летних школьников применять на практике, в реальных ситуациях, знания и навыки, полученные в школе.

В Великобритании под эгидой Министерства образования, при участии ведущих университетов, колледжей и общественных организаций в этой стране работает Национальная Ассоциация содействия одаренным школьникам. Начиная с 1982 года, выпускается специальный журнал «Обучение одаренных в мире» (Gifted Educational International). В школах Великобритании работа преподавателя направлена на творческую поддержку обучающихся, что поощряет обмен опытом между обучающимися и преподавателем, особенно в формате совместных исследований и дискуссий. От обучающегося ждут интеллектуальной работы, где каждый должен проявить свои индивидуальные способности. В английской педагогике выделяется творческая одаренность или творческое продуктивное мышление [7].

На сегодняшний день в России разрабатывается и реализуется ряд программ, направленных на создание в образовательных организациях условий, способствующих развитию одаренности. В нашей стране в течение ряда лет реализуется программа «Одаренные дети» федеральной целевой программой Дети России [2].

Развитие способностей одаренных обучающихся возможно посредством привлечения их к активной деятельности: участию в предметных олимпиадах, научных и студенческих конференциях, творческих проектах, спектаклях, акциях, научно-исследовательских работах, конкурсах профессионального мастерства. Это прекрасная возможность применить на практике полученные знания, испытать себя в разнообразной деятельности, определить свои склонности, отработать коммуникативные навыки и навыки работы в команде, что в конечном итоге обеспечивает развитие познавательной активности и успешную социализацию личности в обществе [6].

Занятия одаренного обучающегося в обычном классе по стандартной учебной программе не развивают его творческий потенциал, в таких условиях он начинает приспосабливаться, старается быть похожим на своих одноклассников в самых разных проявлениях, и спустя какое-то время его поведение будет похоже на поведение всех остальных детей в классе. Он начнет подстраивать выполнение учебных заданий под соответствующие традиционные ожидания учителя. У невнимательного, неподготовленного преподавателя такой обучающийся может надолго задержаться в развитии [12].

В своей работе А.М. Матюшкин говорит о том, что одаренная, т.е. творческая личность может быть воспитана только творческим человеком [15]. Таким образом, на передний план выходит вопрос не только создания условий, но и определение методических основ педагогического менеджмента преподавателя по работе с одаренным обучающимся.

Педагогический менеджмент одаренных обучающихся – комплекс методологических подходов, принципов и методов обучения, организационных форм и технологических приемов управления, направленный на повышение качества результативности непрерывного развития «интеллектуальной» одаренности школьников.

С целью разработки системы педагогического менеджмента одаренных обучающихся необходимо уточнить дефиниции одаренности. Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности [14].

Государственное бюджетное нетиповое общеобразовательное учреждение Самарской области «Самарский региональный центр для одаренных детей» нацелен на работу с обучающимися 8-11 классов, обладающими, в основном, признаками двух видов одаренности: интеллектуальной и академической. Академическая одаренность проявляется в высокой обучаемости, способности легко и продуктивно усваивать материал; интеллектуальная выражается в умении мыслить, сравнивать, выделять главное, делать самостоятельные выводы, прогнозировать.

В Самарском региональном центре для одаренных детей проводится Летняя профильная школа, целью которой является возможность уже на начальном этапе, выявить способности и склонности потенциальных обучающихся. В течение нескольких дней происходит интенсивное взаимодействие, в ходе которого участникам летней профильной школы предлагается попробовать себя в разных направлениях, пообщаться с педагогами, посетить мастер-классы, пожить в гостинице, пообщаться со сверстниками и оценить собственную готовность к активной учебной деятельности. А также, это прекрасная возможность для педагогов посмотреть на ребят в деятельности, оценив их качества, возможности и особую образовательную потребность.

В настоящем исследовании (Д.А. Ежов, С.А. Петрова) была разработана модель диагностики одаренности. Согласно этой модели, диагностика одаренности в СРЦОД осуществлялась на основании:

- диагностики интеллекта, креативности и мотивации (диагностический компонент, осуществляемый психологом);
- экспертной оценки педагогов тьюторов и родителей (компонент, основанный на мнения специалистов, находящихся взаимодействии с детьми/молодежью);
- оценки продуктов конкретной деятельности (компонент, основанный на анализе продуктов творчества: стихи, авиамодели, способы решения задач и прочее);
- оценки реальных достижений (компонент, основанный на анализе достижений в предметных олимпиадах, конкурсах, конференциях и т.д.) [13].

Часть педагогического состава СРЦОД – преподаватели высших учебных заведений. В пилотажном исследовании приняли участие 32 преподавателя ВУЗа: 13 штатных сотрудников СРЦОД и 19 внештатных приглашенных для проведения лекций, семинаров, мастер-классов. Сбор данных проходил в форме стандартизированного интервью. Педагогам предлагалось развернуто ответить на ряд вопросов, касающихся

понимания самого феномена одаренности, а также наличия и сути концепции в работе с одаренными обучающимися.

Полученные данные были проанализированы. В совокупности мнений педагогов, находящихся в непосредственном контакте с одаренными обучающимися предложены следующие определения и характеристики.

Одаренный обучающийся – это личность, обладающая нелинейным мышлением, креативностью, сосредоточенностью, с высокой самоорганизацией собственной деятельности, направленной на достижение поставленной цели в процессе обучения. Для такой личности характерно самостоятельное выдвижение новых познавательных целей, потому как погружение и овладение предметом дает новое видение ситуации, а вместе с ним и новые идеи и решения.

Для одаренного обучающегося характерны следующие аспекты поведения:

- выход за пределы предложенного, новаторство, которое дает возможность открывать новые приемы и закономерности;
- выраженная структурированность знаний, способность воспринимать предмет в системе разнообразных связей;
- способность уделять внимание деталям;
- склонность тщательно анализировать проблему;
- способность быстро находить путь решения задачи – рефлексивный способ переработки информации;
- проявление своего яркого индивидуального стиля деятельности;
- высокая скорость и легкость обучения;
- повышенная познавательная активность к определенным сферам деятельности;
- высокая требовательность, а порой и критичность, к результатам собственного труда.

По мнению преподавателей, старательного обучающегося от одаренного отличает: отсутствие способности самостоятельно ставить перед собой познавательные задачи, иная, более линейная траектория мышления, старательность как альтернатива способностям.

100% опрошенных преподавателей имеют если не готовую систему, то вполне четкое видение и понимание методических основ педагогического менеджмента по взаимодействию с одаренными обучающимися.

75% считают, что важнейшим является создание вариативной индивидуализированной образовательной среды, обеспечивающей формирование и развитие свойств личности одаренного обучающегося. Методической основой организации такой образовательной среды выступает блочный подход, принципами которого являются: структурированность учебного материала, отработка ключевых умений и навыков в совместной деятельности, применение полученных знаний в различных ситуациях в коллективной деятельности обучающихся. Взаимодействие обучающихся с преподавателем осуществляется в форме коллективной деятельности, где преподаватель выступает наставником, оказывает необходимую помощь и поддержку каждому обучающемуся, требующуюся ему «здесь и сейчас», независимо от уровня одаренности. Таким образом, помощь преподавателя дифференцирована и индивидуализирована в зависимости от конкретных потребностей обучающихся.

62% опрошенных преподавателей используют принцип развивающего и воспитывающего обучения, где цели и методы обучения способствуют не только усвоению знаний и умений, но и развитию познавательной активности и личностных качеств обучающихся. В своей работе педагоги делают акцент на новых формах подачи материала, и профессиональное кредо звучит так: «Не заставлять, а заинтересовывать». Для раскрытия творческих способностей одаренных обучающихся применяют активные формы и методы: беседы, дискуссии, игры, состязания. Имеют место выход за пределы основной программы, предоставление возможности выступить в роли докладчика.

87% педагогов в своей работе использует дифференциальный адаптированный подход. Данный подход начинается с разностороннего изучения одаренной личности в беседе, в процессе решения задач. «Важно понять, какой у него темперамент, характер, наклонности и др. Исходя из этого, выбирается индивидуальная траектория обучения и принципы образования. Главное в работе – сделать занятия для одаренного обучающегося максимально полезными, интересными, без вреда его здоровью, исключая чрезмерные перегрузки, препятствуя утомляемости и выгоранию», - поделился своим мнением один из преподавателей.

Важно отметить, что все опрошенные преподаватели СРЦОД сошлись во мнении, что выявление обучающихся с признаками одаренности происходит непосредственно в деятельности в соответствии с перечисленными критериями и качествами. Вместе с тем, 25% педагогов выражают идею того, что в рамках используемой образовательной технологии каждый обучающийся работает на уровне своих возможностей и потребности в собственном развитии, и поэтому нет необходимости в специальной работе по выявлению одаренности обучающегося. Каждому предоставляется возможность стать одаренным. Индивидуально-личностные особенности учитываются в организации образовательной деятельности. Система работы подразумевает, что каждый обучающийся может выбрать свой уровень достижения образовательных результатов. При этом инструментальная основа деятельности дается всем обучающимся на уровне, позволяющем достичь высоких результатов обучения.

Другие же 75% опрошенных склоняются к идее внимательного наблюдения с целью дальнейшего развития способностей и задатков с учетом индивидуально-личностных особенностей. Один из участников исследования так выразил свое мнение: «Именно с этого и начинается большая работа с одаренной личностью. Это вносит набор корректив и форм адаптации в алгоритмы работы с одаренными обучающимися. Это вносит набор корректив и форм адаптации в мои алгоритмы работы с одаренными обучающимися. Главное, еще раз повторюсь, сделать занятия максимально полезными, не навредив при этом здоровью и психике ребенка!».

В своих наблюдениях педагоги отмечают, что одаренные обучающиеся: они, как правило, очень требовательны к себе; тяжело справляются с неудачами; порой чрезмерно фокусируют внимание на проблеме и могут слишком погружаться в нее.

Процесс обучения для них интересен тогда, когда имеет место поисковая исследовательская ситуация, импровизация и даже парадоксальность. При обучении важно создать мощную эмоцию, мощную потребность. Чем значимее подкрепление, то есть те положительные эмоции, которые они испытали,

удовлетворив какую-то потребность, тем быстрее движется обучение. Одаренный обучающийся тяготится заданными рамками, стремится выйти за пределы шаблонов или алгоритмов, поэтому адаптация к новым условиям обучения, новым требованиям преподавателя протекает неритмично и достаточно трудно. Это, соответственно, вносит трудности и в работу преподавателя.

В связи с этим 60% опрошенных преподавателей считают полезным сотрудничество с дополнительными специалистами: педагогом-психологом и тьютором. Со стороны тьюторов, педагогам требуется поддержка в организации и посещении спецкурсов. Со стороны педагога-психолога, педагогам важна помощь в коррекции возрастных и личностных особенностей обучающихся с особой образовательной потребностью. Педагоги считают полезными рекомендации педагога-психолога по результатам входной диагностики. Мнение одного из преподавателей прозвучало следующим образом: «Интересно было бы совместными усилиями специалистов разработать базу данных или систему анализа ресурсов, успехов и достижений одаренных обучающихся с целью определения его потенциальных возможностей».

Выводы. Таким образом, результаты проведенного анкетирования, позволяют сделать вывод, что преподаватели СРЦОД, среди которых есть как школьные учителя, так и преподаватели вузов имеют одинаковые представление о методических основах: подходах, принципах, методах обучения и особенностях работы с одаренными обучающимися. Знания и опыт преподавателей включают в себя понимание личности одаренного обучающегося, алгоритм взаимодействия с ним, опирающийся на особенности личности одаренного обучающегося (индивидуальный стиль деятельности, характер, эмоциональную сферу, мотивацию), создание оптимальной среды для реализации потенциала одаренного обучающегося, системность взаимодействия с другими специалистами и преподавателями. Данные проведенного исследования могут являться основой для построения системы педагогического менеджмента одаренных обучающихся, направленной на развитие человеческого потенциала в системе образования инновационного общества.

Литература:

1. Аксенова Э.А. Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом. ИНТЕРНЕТ-ЖУРНАЛ «ЭЙДОС» URL:http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-9.htm

2. Бабаева Ю.Д. Современные тенденции в исследовании одаренности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. - 2008. - №2. С. 154-168. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/sovremennye-tendentsii-v-issledovanii-odarennosti

3. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды. – 3-е изд., испр. и доп. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2008. 480 с. (Психологи России)

4. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности: психологические характеристики некоторых типов школьников. М.: Издательство АПН РСФСР, 1960. 214 с.

5. Вести. Экономика. / Президент Владимир Путин выступил с Посланием Федеральному собранию. URL: https://www.vestifinance.ru/articles/98395

6. Гаврилюк В.В. Одаренная молодежь. Динамика ценностных ориентаций. – М.: Наука, 2002. URL:http://ecsocman.hse.ru/data/611/119/1217/011.GAVRILIUK.pdf

7. Маликова И.Н., Христофорова Е.Д. Зарубежный опыт выявления и дальнейшего сопровождения одарённых детей и молодежи Научно-исследовательские публикации, 2017, № 2

8. Можаева Г.В., Можаева П.Н. Современные тенденции в работе с одаренными школьниками: анализ опыта стран северной Америки, Австралии и Новой Зеландии Омский научный вестник № 5 (122) 2013

9. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / Ясвин Витольд Альбертович; В.А. Ясвин; Моск. гор. психол.-пед. ин-т, Шк. «Новое образование». - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Смысл, 2001. - 366 с.

10. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: Учебное пособие / Под. ред. А.М. Матюшкина. – Москва-Воронеж, 2004.

11. Омский научный вестник № 5 (122), 2013.

12. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 416 с.

13. Петрова С.А. Модель диагностики одаренности // Ребенок и мир: открытые возможности: сборник статей II Международной конференции (г. Самара, 10-12 октября 2018г.). – Самара СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2018. – 288с. – (Международное академическое сотрудничество) с. 102

14. Рабочая концепция одаренности. – М., 2003, с. 7

15. Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты. / Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. – М., 2008. С. 163

Педагогика

УДК: 378.14.015.62

кандидат педагогических наук, доцент Емельянова Юлия Николаевна
Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Данилова Галина Рауфовна
Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);
доцент Емельянов Василий Дмитриевич
Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ОСНОВЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Модернизация образования – объективная необходимость современного мира, представляет собой многоаспектное понятие, раскрывающееся в необходимости формирования соответствующих компетенций в процессе обучения в соответствии современными требованиями профессии. В статье раскрываются проблемы и основные направления совершенствования подготовки бакалавров физической культуры. В качестве одного из перспективных путей решения обозначенных проблем автор предлагает использовать структурно-функциональную модель на основе интеллектуализации процесса обучения.

Основным результатом интеллектуализации процесса обучения бакалавров является будущий специалист с развитым интеллектуальным и творческим потенциалом, отвечающий современным требованиям профессии, общества, государства.

Ключевые слова: подготовка бакалавров, профессиональные компетенции, интеллектуализация процесса обучения.

Annotation. Educational modernization is objectively needed in the modern world. This multi-dimensional concept is revealed in necessity of building appropriate competences during tutoring in compliance with the modern requirements for the profession. The article demonstrates problems and main directions of improved training for physical culture bachelors. The author suggests to use structural functional model based on intellectualization of tutoring process as one of perspective ways to solve the designated problems. The main result of applying this model is a future expert with developed intellectual and creative potentials who meets modern requirements for a profession, society and a state.

Keywords: training of bachelors, professional competences, intellectualization of tutoring process.

Введение. Современное образование, основным принципом которого является «образование через всю жизнь», выдвигает определенные требования к организации учебного процесса на всех ступенях, в том числе в высшей школе. Гуманистический характер образовательных реформ, начавшихся в конце XX века и продолжающихся по сегодняшний день обуславливает направленность подготовки бакалавров на личностное развитие субъектов образования. Исходя из этого, современный социальный заказ ориентирован на всесторонне развитых, способных к самостоятельной работе людей, умеющих действовать в новых, непривычных условиях, стремящихся к саморазвитию. В то же время реальная практика показывает, что развитие современной системы высшего образования не всегда происходит за счет улучшения качества образования, использования современных технологий обучения, а зачастую за счет все большего увеличения количества изучаемых дисциплин и уменьшения времени на их изучение, что противоречит самой идеи всестороннего развития личности.

В сфере специального физкультурного образования проблема качества подготовки специалистов стоит особенно остро, так как на сегодняшний день наибольшее распространение получили практические методы (словесные, наглядные, упражнения и др.) обучения дисциплинам спортивно-педагогического цикла, что в свою очередь привело к отрыву теории обучения как процесса познания от реальных потребностей практики [10]. Под специальным физкультурным образованием мы понимаем весь спектр образовательных процессов, направленных на профессиональную подготовку и формирование личности будущего бакалавра физической культуры. Интеллектуальные способности студентов при этом являются основным ресурсом перехода от репродуктивного к креативному образованию. Следует отметить, что проблема учебной деятельности бакалавров по направлению «Физическая культура» изучается не только как предмет самостоятельного рассмотрения, но и в той или иной мере решается в рамках исследований смежных проблем: формирования компонентов учебного труда студентов, организации самостоятельной работы и формирования у них готовности к самообучению, индивидуализации обучения и т.д. (В.М. Выдрин, 1993; Л.И. Лубышева, В.А. Магин, 2003; В.Ф. Костюченко, Ф.И. Собянин,1999 и др.) [5, 8, 7].

В тоже время вопрос профессиональной подготовки бакалавров физической культуры на основе интеллектуализации образования, как процесса обучения и воспитания будущего спортивного педагога остается не решенным. Таким образом, сегодня перед высшей школой стоит непростая задача подготовки бакалавра физической культуры, отвечающего современным требованиям профессии, так как эффективность внедрения в практику прогрессивных научных и методических разработок в области физической культуры и спорта напрямую зависит от успешности формирования у будущего тренера готовности к реализации на практике соответствующих компетенций, развития у него высокого уровня общечеловеческой и педагогической культуры, интеллектуальных и творческих способностей.

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогических исследованиях вопросы формирования интеллектуальных умений, активизации познавательных мотивов, развития процессов самоорганизации рассматриваются чаще всего в контексте изучения непрофильных дисциплин (иностранный язык, информационные технологии и т.п.). Поэтому необходимы изменения в педагогических методах, приемах, моделях обучения дисциплинам профессионального цикла, которые должны быть построены на внедрении разнообразных инноваций, в том числе с применением информационно-коммуникативных технологий. Это приведет к изменениям в организации труда преподавателей и обучающихся, будет способствовать эффективности и целесообразности всего процесса обучения.

Анализ литературных данных показал, что недостатком вузовской подготовки бакалавров физической культуры является отсутствие или недостаточная разработка условий формирования самообразовательных умений и навыков. С этой точки зрения перспективным является решение задач управления знаниями на основе интеллектуализации процесса обучения посредством внедрения технологии визуализации информации, включения в содержание дисциплин наукоемких понятий, формирование системы профессиональных знаний на основе целеполагания и рефлексии.

Другие направления в совершенствовании высшего образования в целом обусловлены следующими тенденциями:

1. Технологизация обучения, обеспечивающая не только всестороннее использование информационно-коммуникационных технологий, но и построение образовательного процесса на основе интеллектуализации учебной деятельности [10].

2. Применение активных методов и форм обучения, позволяющих стимулировать познавательную активность, творческий и интеллектуальный потенциал студентов, обеспечивающий стойкую мотивацию к самообразованию [3].

3. Построение учебного процесса на принципах самоорганизации, творческой, самостоятельной деятельности обучающихся [6].

4. Совместная образовательная деятельность педагога и обучающегося на основе проблемно-поискового метода обучения, способствующего максимальной реализации индивидуальных особенностей каждого студента [2].

Все это в равной мере относится и к высшему специальному физкультурному образованию, в системе которого недостаточно времени уделяется развитию интеллектуальной самостоятельности,

профессиональному мышлению, готовности к инновационной деятельности. Знаниевая парадигма обучения характерная для всей системы образования, в сфере вузовского специального физкультурного образования особенно укоренившаяся и слабо поддающаяся совершенствованию, отрицательно сказывается на качестве образования, приводит к формализации обучения, снабжая обучающихся лишь набором шаблонов профессиональной деятельности. Тем отчетливее выявляется необходимость модернизации содержания специального физкультурного образования с опорой на механизмы личностного и интеллектуального развития. Очевидно, что основной вектор совершенствования подготовки бакалавров физической культуры должен быть направлен на формирование потребности и способности к самообразованию, самосовершенствованию, что невозможно, на наш взгляд без интеллектуализации процесса обучения.

Интеллектуализация процесса обучения рассматривается нами в контексте основного понятия «интеллектуализация образования», которое возникло в условиях социально-экономических, политических, научно-технических изменений в конце прошлого столетия и сегодня включает в себя научно-обоснованные средства и методы обучения на основе индивидуального самосознания и рефлексии [4]. В процессе обучения «интеллектуализация» рассматривается в качестве метода получения знаний, необходимых для личностного становления и основанного на взаимодействии обучающего и обучающегося [2].

Интеллектуализация образования в целом способствует повышению качества образования, формированию интеллектуального потенциала современного общества. В соответствии с этим положением интеллектуализация процесса обучения в подготовке бакалавров физической культуры рассматривается нами как управляемое воздействие педагогической среды на интеллект студента и создание соответствующих условий и механизмов при организации учебного процесса. Говоря о сущности интеллектуализации процесса обучения, следует отметить, что основным механизмом активизации студентов как субъектов образовательного процесса является создание образовательной среды, ориентированной на их самостоятельную учебную деятельность [1]. Таким образом, основной профессиональной подготовки бакалавров физической культуры являются личностные и интеллектуальные качества, условия и механизмы развития которых должны быть заложены в содержании дисциплин.

При всей своей несомненной теоретической и прикладной значимости большого числа исследований проблемы подготовки бакалавров физической культуры, следует отметить, что в условиях продолжающейся модернизации высшего специального физкультурного образования она остается открытой для научного поиска. Недостаточно исследованной остается проблема интеграции информационных технологий и творческого подхода к учебной и профессионально-педагогической деятельности будущего тренера, педагога по физической культуре; не полностью раскрыт вопрос об уровне готовности его к усвоению большого объема учебной информации; не решена проблема модернизации содержания дисциплин, формирующих профессиональные компетенции студентов на основе интеллектуализации процесса обучения.

Анализ научных источников позволил установить существующие на данном этапе модернизации системы специального физкультурного образования противоречия: между высокими требованиями к уровню знаний и не готовностью студентов к их усвоению в условиях дефицита времени обучения; между необходимостью интеграции системы научного знания и профессиональных умений и не разработанностью соответствующих методик, учитывающих современные требования развития образования; между необходимостью создания среды для личностного развития студентов и информационно-репродуктивным характером обучения, традиционно сложившимся в специальном физкультурном образовании.

Введение нового федерального государственного образовательного стандарта (3++) обусловило переход от узконаправленного профессионального к проблемно-ориентированному междисциплинарному образованию, способствующему формированию у обучающихся системного сознания и интеллекта. В этой связи, очевидна необходимость поиска новых путей и механизмов формирования профессиональных компетенций при подготовке бакалавров физической культуры на основе интеллектуализации процесса обучения, которые связаны с выявлением теоретических основ интеллектуализации педагогического процесса в высшей физкультурно-спортивной школе; совершенствованием содержания дисциплин профессионального цикла по направлению 49.03.01 «Физическая культура»; разработкой диагностического инструментария определения сформированности профессиональных компетенций студентов физкультурных вузов и определением путей и механизмов разработки и реализации модели совершенствования подготовки бакалавров физической культуры на основе интеллектуализации процесса обучения.

Предполагается, что интеллектуализация процесса обучения будет способствовать повышению качества подготовки бакалавров по направлению «физическая культура», если:

- структура и содержание учебных дисциплин профессионального цикла будут отражать основные концепции и подходы современного образования;
- будет осуществлен переход от знаниевого подхода в обучении к личностно-ориентированному, способствующему развитию интеллектуальных возможностей, мыслительных способностей студентов;
- процесс обучения будет носить объяснительно-побуждающий характер и основан на использовании активных и эвристических форм обучения;
- дидактические и психологические условия активизации познавательной деятельности студентов в процессе формирования профессиональных компетенций будут направлены на формирование личностных качеств студентов, необходимых для дальнейшего саморазвития и самообучения;
- в качестве критерия сформированности профессиональных компетенций будет выступать оснащение студентов методологией интеллектуально-творческого подхода в обучении.

Таким образом, совершенствование подготовки бакалавров физической культуры будет достигаться посредством активизации познавательной деятельности студентов, формирования у них умений ориентироваться в потоке информации, определять проблему и находить пути ее преодоления. В этом случае процесс обучения приобретает характер научного исследования и требует определенной интеллектуальной основы в отборе и конструировании содержания образования. Очевидна необходимость в ограничении описательного материала и расширении знаний, позволяющих студенту самостоятельно, путем анализа и обобщения явлений и фактов эмпирического свойства, а также теоретических разработок, профессионально совершенствоваться [3].

В этой связи основной целью интеллектуализации процесса обучения будет не пассивно воспринимающая знания личность, а активный организатор своей познавательной деятельности. Следовательно, формирование профессиональных компетенций будущего тренера, спортивного педагога,

должно быть основано на интеллектуализации процесса обучения и активизации познавательного интереса у субъекта образовательного процесса.

Следует также учитывать, что подготовка бакалавра физической культуры разделена на профили, охватывающие различные сферы профессиональной деятельности, такие как тренерская, педагогическая, рекреационная, методическая и др., что также обуславливает дифференциацию подходов к процессу обучения с учетом специфики будущей профессиональной деятельности. Учитывая обозначенные проблемы и тенденции развития высшего специального физкультурного образования, была разработана структурно-функциональная модель совершенствования подготовки бакалавров физической культуры на основе интеллектуализации обучения, объединяющая дисциплины профессионального цикла. Основной целью реализации предложенной модели является создание необходимых условий для формирования профессионального становления, развития профессионально-значимых качеств личности в условиях системных преобразований высшего специального физкультурного образования (рис. 1).



Рисунок 1. Структурно-функциональная модель совершенствования подготовки бакалавров физической культуры на основе интеллектуализации процесса обучения

Разработанная нами модель, основана на реализации системного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов, выражающейся в личностной ориентированности, рефлексивности, индивидуализации, вариативности и интеллектуализации учебной деятельности. Модель включает в себя 4-е основных блока: нормативный, методологический, содержательный и итоговый, внутренние и внешние критерии, а также желаемый результат, что в целом предоставляет возможность для эффективного совершенствования подготовки будущего тренера или спортивного педагога. Реализация модели предполагает выстраивание содержания дисциплин профессионального цикла таким образом, чтобы эффективно воздействовать на не только на формирование компетенций, но и на развитие мотивационной и интеллектуальной составляющих личности студента.

Качественными характеристиками интеллектуализации процесса обучения в контексте нашего исследования являются следующие:

– ориентация на современные теорию и практику профессиональной деятельности, что создает условия развития у студентов мотивации и способности к непрерывному образованию, полноценному удовлетворению образовательных, духовных и культурных потребностей и запросов, предоставляющий свободу выбора способов самообразования, самореализации в культурно-образовательной среде;

– интеграция учебного, воспитательного, научно-исследовательского процессов, позволяющая активизировать развитие профессионально-творческих способностей студентов и актуализировать развитие личностных структур сознания и деятельности;

– творческое взаимодействие научно-педагогического коллектива вуза с образовательными учреждениями разного уровня как базовыми организациями, способствующими повышению профессиональной подготовки студентов и апробации полученных ими знаний на практике.

Выводы. Подводя итог изложенному, отметим, что представленная модель совершенствования подготовки бакалавров физической культуры на основе интеллектуализации процесса обучения направлена на системные изменения учебной деятельности, в первую очередь, изменение позиции бакалавра в отношении саморазвития профессионально-педагогических умений, обеспечивающих эффективность подготовки в целом. Сущность интеллектуализации процесса обучения бакалавров физической культуры составляет не столько система методологических знаний, сколько формирование научного стиля мышления, навыков самопознания, саморазвития и самообразования. Интеллектуализация обучения позволит перейти на качественно новый уровень образования, основанный на интеллектуальном субъект – субъектном взаимодействии студента и преподавателя в процессе профессиональной подготовки. Результатом внедрения разработанной модели является самоорганизованная, интеллектуально и творчески развитая личность специалиста (тренера, педагога физической культуры) способного к конкуренции на современном рынке труда, отвечающего требованиям социального и государственного заказа.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 680 с.
2. Вербицкий А.А., Трунова Е.Г. Проблемы адекватности понятийного аппарата современного образования // Педагогика. 2017. Т.1. №8. С. 3-15.
3. Войнар Ю. Профессионализм в сфере физической культуры и его формирование в современных условиях: Учебное пособие / СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2002. 200 с.
4. Володина О.В. Идеологические основы интеллектуализации образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. 2017. № 4. С. 44-51
5. Выдрин В.М., Собянин Ф.И. Исследование профессиональной пригодности будущих учителей физической культуры // Теория и практика физической культуры. 1993. № 3. С. 7-8.
6. Емельянова Ю.Н. Проектирование личностно-ориентированного содержания специальных дисциплин в процессе подготовки учителя физической культуры: дисс. … канд. педагог. наук. Ростов-на-Дону, 2006, 178 с.
7. Костюченко В.Ф. Профессионализм в сфере физической культуры. СПб.: СПбГАФК им П.Ф. Лесгафта, 1999. С. 22-26.
8. Лубышева Л.И., Магин В.А. Концепция модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту // Теория и практика физической культуры. 2003. № 12. С. 15-18.
9. Тихонов А.М. Исследовательский метод в преподавании спортивных дисциплин // Теория и практика физической культуры. 2005. №5. С. 60-63.
10. Тулупчи Н.В. Технология обучения студентов спортивным двигательным действиям: дис. … канд. педагог. наук. М., 2003. 152 с.
11. Kuznetsova, A. Ia. The humanistic value of intellect in education / A. Ia. Kuznetsova // European journal of natural history: materials of Scientific Conference «The problems of International Integration of Educational Standards», (April 20-28, 2009 ; England (London) – France (Paris)). 2009. N3. P. 72-73.

УДК 372.8
кандидат биологических наук, доцент Зыков Игорь Евгеньевич
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
магистрант кафедры биологии и экологии Кузнецова Дарья Дмитриевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
магистрант кафедры биологии и экологии Крутова Ольга Дмитриевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

РАЗРАБОТКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОТИПИЧЕСКОЙ ИЗМЕНЧИВОСТИ И СТАБИЛЬНОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИПЫ МЕЛКОЛИСТНОЙ (TILIA CORDATA MIIL)

Аннотация. Рассмотрены возможности использования современных технологий биоиндикации в школьной проектной деятельности. Приведен алгоритм реализации проекта по изучению изменчивости морфологических признаков листовых пластин и стабильности развития липы мелколистной (*Tilia cordata* Mill.). Даны рекомендации по выбору экспериментальной территории, хранению и математической обработке данных с помощью программы Microsoft Excel.

Ключевые слова: фенотипическая изменчивость, стабильность развития, проектная деятельность, липа мелколистная, изменчивость признаков, флуктуирующая асимметрия.

Annotation. The possibilities of using modern technology of bio-indication in school project activities are considered. An algorithm for the project to study the variability of morphological characteristics of leaf plates of small-leaved and stability of development Linden (*Tilia cordata* Mill.). Recommendations on the choice of experimental territory, storage and mathematical processing of data using Microsoft Excel are given.

Keywords: phenotypic variability, stability of development, project activities, small-leaved Linden, variability of signs, fluctuating asymmetry.

Введение. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту каждый обучающийся в ходе образовательного процесса должен быть включен в самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Эту задачу призван решить метод школьных проектов, особенность которого заключается в сочетании теоретических знаний и практической деятельности. Метод проектов отличается от традиционных методов образования тем, что обучающийся в ходе выполнения задания может делать самостоятельный выбор, проявлять инициативу, познавательную активность [8].

Использование проектной деятельности в рамках образовательного процесса связано с рядом сложностей. Зачастую учителя подразумевают под проектной деятельностью написание школьниками докладов, создание презентаций, поэтому у учащихся возникает неправильное представление о работе над проектом. Прежде, чем приступить к выполнению проекта, необходимо разобраться в сути предмета, процесса, явления и познакомиться с алгоритмом проектной деятельности.

Проектная деятельность школьников – это познавательная, учебная, исследовательская и творческая деятельность, в результате которой появляется решение задачи в виде проекта. Для школьника это одна из основных возможностей раскрытия своего потенциала.

Проектная деятельность включает в себя цель, мотивы, функции, содержание, внутренние и внешние условия, результат. Создание продукта, обладающего субъективной или объективной новизной и имеющего личностную или социальную значимость, является целью проектной деятельности в рамках работы школьников.

В современном обществе наличие только определенного багажа теоретических знаний не является достаточным, помимо этого человек должен обязательно уметь применять свои знания на практике, обладать гибким мышлением, а также быть способным к постоянному самостоятельному совершенствованию своих знаний и навыков. Особенно ценятся такие качества личности как инициативность, ответственность, умение адаптироваться к постоянно меняющимся условиям окружающего мира, способность находить решение в любой сложной ситуации. Формированию именно этих качеств – способствует участие в различных проектах во время обучения в школе. Так принимая участие в проведении биомониторинга, школьники получают возможность применять знания, полученные на уроках биологии и экологии на практике, они учатся анализировать полученные данные и формировать на их основе конкретные выводы. Участники проекта приучаются рационально распределять свое время, так как любой проект должен быть реализован точно в сроки, отведенные на его выполнение. По причине того, что каждое задействованное в проекте лицо является полноправным его участником и выполняет определенные функции, школьники осознают уровень ответственности за совершаемые ими действия. Учитель задействован в проекте в качестве координатора, он не дает детям точных указаний, а лишь создает среду для их самостоятельной деятельности и скрыто направляет их работу по пути движения к намеченной цели [7].

Учитель способствует развитию эффективных средств самостоятельной учебной деятельности, соединяя в систему теоретические и практические составляющие деятельности учащихся, позволяет каждому раскрыть, развить и реализовать творческий потенциал своей личности. На первое место выходят формы самостоятельной работы учащихся, основанные не только на применении полученных знаний и умений, но и на получение на их основе новых. В основе метода проектов лежит креативность, умение ориентироваться в информационном пространстве, самостоятельно конструировать свои знания и мотивированно использовать изученные технологии на практике.

Метод проектов помогает преодолеть господство «знаниевого» подхода в пользу «деятельностного», что, в конечном счете, и преследует программа модернизации образования. Благодаря участию в проектной деятельности ученики могут достигнуть такого уровня образованности, который поможет им в решении задач в различных сферах жизнедеятельности. Включение проектной деятельности в образовательный процесс положительно влияет на формирование необходимых компетенций у учащихся, а использование биомониторинга в качестве базы для исследований не только дает возможность для получения практических навыков по биологии и экологии, но и воспитывает бережное отношение к окружающей среде.

При выполнении проектов по экологии важно выбирать темы, посвященные актуальным проблемам. На данный момент деятельность человека приводит к загрязнению всех основных геосфер нашей планеты, антропогенный пресс на окружающую среду стремительно возрастает. Процесс урбанизации приводит к сильному изменению среды обитания человека и других живых организмов – биосферы, повышению зависимости ее качества и пути развития от уровня антропогенной нагрузки [1].

В сложившейся ситуации мероприятия по проведению экологического мониторинга являются вполне актуальными. Все чаще при проведении таких работ используют биоиндикационные методы, основанные на изменчивости морфологических признаков растений под воздействием антропогенных факторов. Использование биоиндикационных методов исследования для мониторинга качества среды позволяет сократить применение дорогостоящих и трудоемких физико-химических методов анализа. Наиболее часто применяется оценка стабильности развития живых организмов по уровню асимметрии морфологических структур, в частности выраженности флуктуирующей асимметрии [4, 9].

Работы такого рода, учащиеся могут проводить в рамках школьных исследовательских проектов. В проектах, направленных на проведение биомониторинга с целью определения уровня антропогенной нагрузки в той или иной стации, могут принимать участие школьники любого возраста с разным уровнем подготовленности, работая как индивидуально, так и группами. Помимо непосредственной работы с биологическими объектами, необходимо проведение анализа с использованием цифровых технологий, что способствует формированию метапредметных связей между биологией, экологией и информатикой. Биомониторинговые исследования могут подкрепляться параллельным проведением химического анализа почв или воздуха в тех же стациях. Безусловно, для участия в такого рода исследованиях учащимся потребуется наличие определенных навыков в проведении качественного и количественного химического анализа. Помимо непосредственного проведения экологического мониторинга часть обучающихся может проводить социологические опросы на экологические темы, а также заниматься организацией различных экологических акций. Таким образом, любой обучающийся может проявить свои способности в ходе реализации проекта. Участие в исследовательских проектах положительно влияет на профессиональное самоопределение учащихся, а материал, полученный в ходе работы над проектом, может стать основой для будущих курсовых и дипломных работ в студенческие годы.

Изложение основного материала статьи. Проведенное нами исследование может стать основой школьного проекта на тему «Изучение изменчивости морфологических признаков листовых пластин липы мелколистной (*Tilia cordata* Mill.)». В этом случае школьникам предоставляется возможность провести самостоятельно подобное исследование, работая с адаптированной к школе методикой изучения флуктуирующей асимметрии древесных растений [5].

Целью такого проекта может быть, как определение уровня антропогенной нагрузки в выбранных стациях на основе данных по флуктуирующей асимметрии, с возможностью составления карты экологического мониторинга, так и изучение изменчивости признаков листовых пластин липы мелколистной.

Над данным проектом может работать как один школьник, так и группа обучающихся. Привлечение большого количества школьников позволит получить большее количество материала для исследования. Возраст обучающихся может быть разным, школьники среднего звена могут заниматься сбором биологического материала и измерением метрических признаков листовых пластин липы мелколистной, старшие школьники осуществлять сложные манипуляции с полученными данными в Microsoft Exel, включая проведение однофакторного дисперсионного анализа и двух-выборочного t-теста с одинаковыми дисперсиями [2, 3, 6].

Осуществление такого рода биомониторинга не требует наличия дорогостоящей материальной базы, для осуществления измерений нужны только линейка, циркуль-измеритель и транспортир. Для обработки данных необходимо наличие персональных компьютеров с базовым программным обеспечением, которыми оснащены все современные школы. Средой для реализации проекта должен стать обычный кабинет биологии, где можно разместить SCRUM-доску для планирования деятельности школьников.

При наличии соответствующего оборудования и реактивов дети под руководством учителя могут провести качественный и количественный анализ почв, на которых произрастают объекты исследования, анализ воздуха в выбранных стациях, а также смывов с листовых пластин и зольный анализ самих листьев. Кроме того, по специальной методике может быть осуществлен расчет экологической транспортной нагрузки в выбранных стациях.

Ожидаемый эффект проекта:

- увеличение доли учащихся, вовлеченных в исследовательскую и проектную деятельность по экологии.

Ожидаемые образовательные результаты проекта:

- для учителя:

– повышение своего профессионального уровня;
– овладение новыми педагогическими технологиями;
– изменение своего отношение к инновационной деятельности.

- для обучающихся:

– повышение мотивации к обучению;
– улучшение качества знаний по предмету;
– получение навыков индивидуальной и групповой работы;
– овладение системой понятий, методов и средств исследовательской деятельности;
– повышение уровня экологической культуры.

Основные риски проекта:

- большая загруженность педагогов и учащихся разнообразными внеурочными мероприятиями по другим предметам;
- отсутствие мотивации к работе над проектом у учащихся.

Пути минимизации рисков:

- поиск сетевого партнерства, приглашение преподавателей ВУЗов для проведения консультаций и обучающих семинаров;

- доведение до учащихся информации о возможности представления результатов своих исследований на муниципальных и всероссийских конкурсах, участие и победы в которых могут обеспечить дополнительные баллы при поступлении в ВУЗы.

Алгоритм реализации проекта по изучению изменчивости морфологических признаков листовых пластин древесных растений.

Этапы проекта:

1. Поисковый.

- Выбор и обоснование актуальности темы проекта, например, такой как «Изучение изменчивости морфологических признаков листовых пластин липы мелколистной (*Tilia cordata* Mill.)».

2. Аналитический.

- Анализ литературных источников и интернет-ресурсов по теме проекта.
- Подготовка необходимой теоретической базы для проведения исследования.
- Разработка плана реализации проекта.

3. Практический.

- Выбор места исследования, например, нескольких стаций в разных частях города, предположительно с разным уровнем антропогенной нагрузки;
- Сбор материала на экспериментальных территориях и измерение метрических признаков листьев липы мелколистной по стандартной методике [5].
- Занесение полученных данных в таблицу, их хранение и математическая обработка с использованием программы Microsoft Excel. В ходе этой части работы школьники осваивают компьютерную программу, что способствует формированию метапредметных связей. С помощью специальных функций Microsoft Excel учащиеся старшего школьного возраста могут выявить наличие направленной асимметрии и антисимметрии.

4. Презентационный.

- Отбор информации для презентации.
- Создание презентации и публичная защита проекта в школе, а также представление работы на муниципальных и всероссийских конкурсах.

5. Контрольный.

- Проведение комплексного мониторинга и анализа выполнения проекта.
- Создание комплекта учебно-методических и дидактических материалов, обеспечивающих реализацию проекта.
- Повышение профессионального уровня учителей, задействованных в проекте.
- Улучшение материально-техническая база школы для осуществления работы по реализации проекта.

Работа над таким проектом может продолжаться несколько лет с получением промежуточных результатов.

Возможные темы проектов, основанные на изучении того же биологического вида:

1. Фенотипическая изменчивость липы мелколистной на определенной территории.
2. Флуктуирующая асимметрия липы мелколистной и ее использование в экологическом мониторинге.
3. Исследование стабильности развития липы мелколистной.
4. Использование липы мелколистной в городских насаждениях.
5. Изучение устойчивости липы мелколистной к антропогенной нагрузке.
6. Связь устойчивости развития липы мелколистной со степенью загрязнения окружающей среды и т. д.

Выводы. Работа над любым проектом по биоиндикации представляет собой комплекс мероприятий, направленных на развитие и формирование у обучающихся навыков ведения исследовательской деятельности, дает им возможность познакомиться с особенностями проведения экологических работ, помогает в профессиональном самоопределении.

Литература:

1. Ашихмина Т.Я. Экологический мониторинг: Учебно-методическое пособие. – М.: Академический проект, 2005. - 205 с.
2. Баранов С.Г., Зыков И.Е., Федорова Л.В. Изучение внутривидовой изменчивости липы мелколистной (Tilia cordata Mill.) на основе билатеральной асимметрии листовых пластин // Вестник Томского государственного университета. Биология, 2015. № 2 (30). - с. 134-145.
3. Баранов С.Г., Зыков И.Е., Федорова Л.В. Влияние климатического фактора на пластичность и асимметрию листовых пластин представителей рода Tilia L. // Принципы экологии, 2019. № 1. - с. 4-18. DOI: 10.15393/j1.art.2019.8243
4. Белоусова Н.А., Тупикова М.Н., Мальцев В.П. Особенности организации эффективной проектной деятельности на уроках биологии // Азимут научных исследований, 2018. № 1 (22). – с. 35-38.
5. Зыков И.Е., Федорова Л.В. Современные технологии биоиндикации: Методические рекомендации по организации и проведению научно-исследовательской работы в школе и вузе. – Орехово-Зуево: РИО ГГТУ, 2016. – 40 с.
6. Зыков И.Е., Федорова Л.В., Баранов С.Г. Оценка биоиндикационного значения уровня изменчивости параметров листовых пластинок липы мелколистной (Tilia cordata Mill.) в условиях города Орехово-Зуево и Орехово-Зуевского района // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Естественные науки. 2015. № 1. – с. 15-21.
7. Малыгина А.С., Насырова И.Е., Решетникова Т.Б. Реализация системно-деятельностного подхода на уроках биологии в рамках ФГОС // Известия Саратовского университета. Серия Химия. Биология. Экология, 2015. № 2. – с. 76-80.
8. Родионова А.Л. Учебный школьный проект как основа интеграции математических и естественнонаучных знаний учащихся средней школы. – Киров: Концепт, 2011. – 211 с.
9. Baranov S.G., Zykov I.E., Kuznetsova D.D. Conjugacy of two types of phenotypic variability of small-leaved linden // Vavilovskii Zhurnal Genetiki i Selektsii = Vavilov Journal of Genetics and Breeding, 2019. № 4 (23). – pp. 496-502. DOI: 10.18699/VJ19.519

УДК 373

кандидат филологических наук, доцент Зырянова Ольга Николаевна
Лесосибирский педагогический институт – Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат филологических наук, доцент Шмульская Лариса Степанова
Лесосибирский педагогический институт – Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье представлены апробированные на практике интерактивные методы изучения имени прилагательного на уроках русского языка в 5 классе.

Ключевые слова: интерактивные методы, синквейн, «мозговой штурм», метод «редактор», метод «эстафета», метод «кольца».

Annotation. The article presents tried-and-tested interactive methods for studying the name of an adjective in Russian language lessons in the 5th grade.

Keywords: interactive methods, synquain, brainstorming, editor method, relay method, ring method.

Введение. В настоящее время в России идёт становление новой системы образования, ориентированной на вступление в мировое образовательное пространство. В связи с этим возрастает роль и значимость инновационных форм обучения, направленных на усовершенствование процесса обучения, поиск активных методов и форм обучения, способствующих достижению высокого уровня активности учащихся.

Усвоение нового материала на уроке – это база, от которой зависит все дальнейшее обучение, усвоение знаний и умение применять эти знания на практике. Качество полученных знаний зависит прежде всего от выбранного метода изучения той или иной темы. Стоит заметить, что выбор доминирующего метода (приема) не решает полностью проблему усвоения материала, важно то, как будет применен этот метод обучения, как он будет способствовать развитию познавательной и самостоятельной деятельности в учебном процессе. При изучении определенной темы можно использовать различные методы и приемы, в зависимости от цели и задач урока, которые в свою очередь дадут необходимый результат.

Понятие метода обучения отечественные педагоги трактовали по-разному. Д.И. Тихомиров определил как «способ передачи другим познаний», в свою очередь К.В. Ельницкий отнес к понятию «все способы, приемы и действия учителя, направленные на достижение целей образования». Н.М. Шульман рассматривал методы обучения как «путь, который заранее намечен и ведет к достижению целей образования…», М.А. Данилов – как «применяемый учителем способ, посредством которого учащиеся сознательно усваивают знания и обалдевают умениями и навыками» и т.д. [4, с. 566].

В процессе овладения методом у обучающихся развиваются мыслительные, коммуникативные и рефлексивные способности, совершенствуется и осваивается технология решения проблем. С помощью метода происходит осознание собственных способностей в какой-либо деятельности. В общеобразовательной школе выбор методов и приемов обучения русскому языку зависит от цели и задач обучения, содержания учебного материала, учитываются возрастные и личностные особенности, этапность усвоения знания.

Цель данного исследования – описать интерактивные методы, способствующие эффективному усвоению раздела «Имя прилагательное» в 5 классе.

Изложение основного материала статьи. Современная школа должна выпускать школьников способных ориентироваться в любой ситуации, для того, чтобы этим овладеть были разработаны инновационные методики и педагогические технологии. Они в свою очередь дают возможность свободно обмениваться знаниями, какими-либо идеями и мнениями, также способствуют сплочению классного коллектива. Атмосфера познавательной активности основывается на взаимодействии обучающихся друг с другом и учителем, взаимной оценке совместной деятельности.

Интерактивное обучение – «это способ организации процесса познания в форме совместной деятельности обучающихся, при котором все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно изучают общие проблемы, моделируют ситуации… погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества, направленного на решение познавательных задач» [3, с. 41-42]

Интерактивный метод дает возможность создать комфортные условия обучения, при которых школьник будет чувствовать свою успешность, проявлять самостоятельность в выполнении заданий, тем самым делая свой процесс обучения продуктивней. Таким образом, интерактивна технология обучения способствует решению трех основных задач: учебно-познавательной, коммуникативно-развивающей и социально-ориентированной [3].

К элементам данного метода можно отвести:

- Нетрадиционное начало урока – создаётся эмоциональный настрой на предстоящую работу (эпиграф, ребус, загадка и др.).
- Методы развития критического мышления (мозговой штурм, дебаты и др.).
- Внедрение особых элементов, так называемых «изюминок» урока: головоломки, кроссворд, шарады, задания, требующие углубленных знаний и др.
- Ориентация на парную и групповую работу.
- Проведение нетрадиционных уроков или частей урока (урок-путешествие, урок-сказка, урок-викторина и др.).
- Наличие на уроке игровых моментов и игр и др.

Сегодня для учителя не составит труда подобрать свой перечень методов для работы в школе и каждый раз их совершенствовать. Это обучающие игры, задания творческого характера, работы в группах и т.д. Оптимальными методами являются викторина, «мозговой штурм» синквейн и др.

«Мозговой штурм». По Г.С. Альтшуллеру данный метод помогает решить определенную проблему «на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастичных. Затем из

общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике» [1, с. 76].

Главной целью заданий подобного рода является получение большого количества разных вариантов ответа по данной задаче. При использовании этого метода обучающиеся должны знать или иметь при себе ряд правил:

- Критика идей одноклассников строго запрещается.
- Все идеи обучающихся, даже фантастические, учитываются.
- Особое внимание надо уделять идеям, который имеют развитие и доказательную основу.
- Идеи высказываются непрерывно и кратко.
- Идей должно быть много – такова суть метода.

Метод состоит из определенной последовательности действий: 1. Постановка задачи. 2. Высказывание идей 3. Обсуждение этих идей. 4. Принятие окончательного решения.

Рассмотрим пример метода «Мозговой штурм», который может быть использован на уроке по русскому языку по теме «Имя прилагательное». В заранее распределённых группах определяется руководитель. Из числа участников выбирается и независимый секретарь, который будет фиксировать выдвинутые идеи. Перед группами ставится задача, которую они будут решать.

Задание первой группе: представьте себе ситуацию, что у прилагательных нет ни числа, ни падежа. Как помочь прилагательным отыскать и приобрести эти грамматические категории?

Предполагаемый ответ: обратиться к существительному за помощью и т.д.

Задание второй группе: представьте такую ситуацию, что из нашей речи в один момент исчезли все прилагательные. Что случится с нашей речью?

Предполагаемый ответ: наш язык перестанет быть красочным; мы будем говорить серо и безвкусно и т.д.

Задача следующего этапа – проанализировать выдвинутые идеи и доказать, какие из них самые важные. Стоит отметить, что руководителям необходимо в это время следить за порядком в группах.

Далее следует обработка результатов и оглашение окончательных выводов.

Учителю необходимо после работы групп подвести итоги с помощью наводящих вопросов: Чем прилагательное обязано имени существительному? Какова же роль прилагательных в нашем языке?

Итак, заметим, что данный метод похож с методом проб и ошибок, который активизирует мыслительную деятельность обучающихся в условиях активной работы, повышает интерес к теме.

Синквейн. Для обучающихся такой вид работы позволяет легко и интересно представить любую тему или сделать, таким образом, вывод по теме.

Синквейн в переводе с французского языка – стихотворение без рифмы. Метод стал популярен в США в начале XX века под оказавшим на него влияние японской поэзии [2].

Структура синквейна проста для понимания и применения:

1. Первая строка – одно слово или словосочетание, определяющее тему синквейна.
2. Вторая строка – два прилагательных или причастия, указывающие или описывающие на качества, свойства явления.
3. Третья строка – три глагола, отражающие действия или состояние, явления о котором идет речь.
4. Четвертая строка – четыре слова, составляющие единую фразу, в которой отражена суть явления. Может быть афоризм или просто предложение с авторским отношением.
5. Пятая строка – одно слово, четко характеризующее первую строку.

Приведем примеры синквейнов по теме «Имя прилагательное»:

1. Имя прилагательное
Краткое, полное
Украшает, относится, склоняется
Обозначает признак предмета
Часть речи

2. Качественные прилагательные
Белый, горький
Отвечает, изменяется, обозначает
Обозначает различные качества предмета
Разряд

Синквейн универсален, поэтому его можно применить к любому разделу русского языка и в частности к теме «Имя прилагательное». Для написания синквейна стоит отводить 5-8 минут. Форма проведения может быть как индивидуальная, так и групповая. При оценивании синквейна стоит особое внимание уделять правильности высказываний и отражение логичности во всех пяти строчках.

Метод «эстафета». Учитель подготавливает текст, в котором пропущены все прилагательные. Размер текста зависит числа обучающихся. Листочек, начиная с первой парты, передается по очереди каждому ученику, задача – вписать по одному прилагательному в зависимости от контекста.

Рассмотрим пример текста с пропусками по теме «Имя прилагательное»:

_____ лес зимой. _____, _____, повис на ветках снег. С ветвей елей свисают _____ шишки. Тихо поют _____ синички. Под деревьями _____ сугробы. Дороги замело ____ снегом. На сугробах видны ____ следы зайца. В округе стоит ____ погода.

В завершении работы учитель зачитывает получившийся текст, а после оригинал.

Такая форма работы будет интересна школьникам, а также способствует развитию совместной деятельности и активизации мышления.

Метод «редактор». Учитель подготавливает карточки с текстом, где заведомо допускает ошибки в правописании имен прилагательных и др. Задача учеников – увидеть и исправить эти ошибки.

Для того, чтобы работа была интересней учителю стоит наметить условные обозначения орфографических, пунктуационных и речевых ошибок. Выдать карточки с обозначениями и предоставить обучающимся дополнительное время для проработки найденных ошибок. Примерный перечень обозначений:

/ – орфографическая ошибка.

V – пунктуационная ошибка.
Ф – фактическая ошибка.
Z – красная строка (нет отступа).
Г – нарушение границы предложения (Девочка села. И спросила о погоде).
V – пропуск слова, предложения.

Главное не только научить видеть ошибки, но и способствовать тому, чтобы такие ошибки обучающиеся могли объяснить, а в дальнейшем не допускать в письменной или устной речи.

Метод «кольца». Рассматриваемый метод целесообразно использовать в начале и в конце урока. В начале урока ребятам дается видеоматериал, афоризм, картина, пословица и т.д., которые готовят обучающихся к восприятию нового материала. А по завершении урока ученикам предстоит написать эссе по афоризму, раскрыть понимание видеоматериала и т.д.

Например, в начале урока дается задание: ознакомьтесь со стихотворением, определите какие части речи выделены в стихотворении В. Жуковского.

Там небеса и воды **ясны**!
Там песни птичек **сладкогласны**!
О, Родина, все дни твои **прекрасны**!
Где б ни был я, но все с тобой
Душой.

Обучающиеся вступают в диалоговое общение с учителем и между собой, учатся формулировать четко мысль, объяснять свой выбор.

Далее на основе стихотворения учитель подводит класс к определению тема урока «Прилагательные краткие и полные», следующий шаг – разбор запланированных правил и упражнений.

В конце урока дается следующая работа: ответьте письменно на вопрос «Что изменится в стихотворении В. Жуковского, если краткие прилагательные заменить на полные?».

Метод «кольца» дает возможность использовать на уроке не отдельные элементы интерактивности, а построить занятие интерактивной форме.

Выводы. Интерактивное обучение одновременно решает несколько задач. Во-первых, интерактивные методы основаны на прямом взаимодействии учащихся с учебным окружением, то есть реальностью. Во-вторых, в интерактивном обучении личный опыт учащегося служит не просто вспомогательным материалом и иллюстрацией к основному содержанию образования, а центральным источником учебного познания, что активизирует процессы самоактуализации. В-третьих, в интерактивном обучении активность педагога уступает место активности школьника.

Литература:

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею: введение в ТРИЗ-теорию решения изобретательских задач. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007.
2. Баранов А.М. Учимся делать вместе. Материалы для тренинга учителей. М.: Интуит.ру., 2007.
3. Образовательные технологии в вузе: опыт Национального исследования Саратовского государственного университета / под ред Е.Г. Елиной, Е.И. Балакиревой. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2012.
4. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. / гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993

Педагогика

УДК:378.147

кандидат педагогических наук Иванов Михаил Айуолович
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук Ершова Нина Васильевна
Автономное образовательное учреждение Республики Саха (Якутия) «Институт развития образования и повышения квалификации имени С.Н. Донского – II» (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДОВДЕЯТЕЛЬНОСТНОГООБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена поиску эффективных методов обучения, формирующих и развивающих профессиональные компетентности студентов педагогического института. Авторы определяют таковыми методы деятельностного обучения, а также дают описание новых деятельностных методов профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, студенты педагогического института, деятельность, методы деятельностного обучения.

Annotation.The article is devoted to the search for effective teaching methods that form and develop professional competencies of students of the pedagogical institute. The authors define the methods of activity-based training with these, as well as provide a description of the new activity methods of vocational education.

Keywords: professional competence, professional competence, students of the pedagogical institute, activity, methods of activity learning.

Введение. Динамический характер нашей жизни, когда появляются новые и исчезают еще вчера востребованные профессии и специальности, делает особенно актуальным формирование не столько профессиональных умений, знаний стандартов, сколько развитие профессиональных компетентностей студентов. Вместе с этим Федеральные государственные образовательные стандартывысшего образования (далее ФГОС ВО) ставят новые требования к результатам профессионального образования, определяя их в виде компетенций.В этих условиях необходим поиск средств, механизмов, технологий их формирования и

развития.Остается открытым основной вопрос: «Какие технологиии методы обучения необходимо применять для формирования профессиональной компетентности студентов?».

Проблема поиска эффективных механизмов формирования и развития профессиональных компетентностей студентов педагогического высшего учебного заведения привела нас к исследованию возможностейтехнологий деятельностного обучения в данной области, а также поиску новых деятельностных методов профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем приступить к рассмотрению технологий и методов деятельностного обучения, необходимо определиться с понятием «компетентность». Компетентность специалисты понимают как «способность осуществлять тот или иной вид деятельности», а под компетенцией – «интегративную характеристику возможностей субъекта осуществлять деятельность в той или иной сфере» [9].

Взаимосвязь компетентностей и компетенций мы вслед за Ефремовой Н.Ф. характеризуем следующим образом: компетенции проявляются в действиях человека, его мыслях и поступках, понимании и анализе проблемы, в построении деятельности, а компетентность - это потенциал человека [4]. Основываясь на этих определениях, под профессиональной компетенцией мы будем понимать совокупность личностныхи деловыхкачеств человека, отражающую определенныепрофессиональные знания, навыки, опыт, умения применять имеющиеся знания в изменяющихся условиях, такие личностные качества, как адекватная самооценка, стремление к самосовершенствованию в профессии, позволяющие успешно осуществлять деятельность в той или иной области.А под профессиональной компетентностью – потенциал специалиста, обладающего компетенциями, необходимыми для успешного осуществления профессиональной деятельности.

Для более подробного определения структуры профессиональной компетенции и актуализации влияния методов деятельностного обучения на формирование компетентностей нам необходимо также рассмотреть концепции, раскрывающие понятие «деятельность».Возникшая в 20-30-е годы двадцатого столетия теория деятельности, опирающаяся на труды Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и развитая в работах П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина и др., постепенно превратилась в хорошо обоснованную теорию учения, признанную в мире.

Изучение трудовА.Н. Леонтьева помогло нам сделать следующие выводы: если в качестве индивида человек представляет собой природно-обусловленные признаки, то его преобразование в личность происходит в процессе деятельности [6]. Д.А. Леонтьев подчеркивает, что личность – это человек, выступающий как автономный носитель и субъект конкретных исторически сложившихся человеческих форм деятельностного отношения к труду [7].

Результатом деятельности является система субъектности, что в свою очередь, является основной составляющей профессиональной компетенции. Субъект имеет собственные цели, умеет планировать деятельность по ее достижению.

Таким образом, основными составляющими профессиональной компетенции будут являться знания и умения в области профессионального взаимодействия, подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение действовать в изменяющихся условиях, умение самостоятельно планировать свою деятельность на основе оценивания результатов своего труда, а также внутренняя мотивация к постоянному профессиональному развитию и адекватная профессиональная самооценка.

В основе Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования лежит идея о том, что студент становится субъектом учебной деятельности, у которого имеется своя цель, достигая которую он решает творческие, поисковые, проблемные задачи. Студент становится инициатором деятельности, а преподаватель создает условия, организует их.

Основным принципом деятельностных методик является то, что обучающийся не получает знания в готовом виде а добывает их сам, осознавая при этом содержание и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает ее систему и структуру.

К педагогическим технологиям, построенным на основе активизации и интенсификации деятельности обучающихся, Г.К. Селевко относит:

- Игровые технологии. Структура игры как деятельности включает в себя следующие элементы: целеполагание, планирование, достижение цели, а также анализ результатов, в которых играющие имеют возможность реализовать себя в качестве субъекта. Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации. В профессиональном педагогическом образовании важную роль играют деловые игры, модификацией которых являются ролевые игры.

- Проблемное обучение. Под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей. Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, вопросов преподавателя, подчеркивающих новизну, важность и другие отличительные качества объекта познания.

- Метод проектов. Метод проектов дает возможность обучающемуся проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности. Технология учебного проектирования (метод проектов) предполагает решение какой-либо проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, а с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей [10].

В своей деятельности преподаватели Педагогического института Северо-Восточного федерального университета применяют приведенные выше уже ставшими традиционными деятельностные методы, а также, руководствуясь профессиональными и личностными задачами, становятся организаторами и авторами следующих методов и форм обучения, которые мы попытаемся определить как деятельностные.

1. Педагогический отряд.
2. Методическая олимпиада.
3. Конкурс «Ай,уол (Твори, юноша)!».

Педагогический отряд «ДАР» созданс целью подготовки будущих педагогов института к работе с детским коллективом, а также формирования организаторских умений, правовой культуры и педагогической

компетентности.Учредителем отряда является член – корреспондент РАО, д.п.н. профессор Д.А. Данилов. Основными видами деятельности отряда являются: участие в благотворительных акциях, работа в детских лагерях, помощь в организации региональных, муниципальных и школьных мероприятий, а также помощь в организации досуга обучающихся, работа вожатыми-организаторами в школах, участие в профориентационной работе института, работа вожатыми на детских площадках в летнее время и другое.Члены отряда уже в студенческие годы вовлечены в педагогическую деятельность, непосредственно решая возникающие проблемы в реальных ситуациях, планируя и претворяя свои планы в изменяющихся условиях. Такая деятельность является необходимым условием формирования профессиональных компетентностей студентов.

Методическая олимпиадапроводится в целях развития профессиональных компетентностей студентов и магистрантов. Основной задачей ее проведения являются содействие повышению качества подготовки выпускников педагогического института, подготовке их к введению и реализации Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Методическая олимпиада проводится в два тура: первый тур представляет собой тестирование профессиональных знаний студентов 3-4 курсов, магистрантов (задания на знание педагогики, законов в области образования, федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и др., решение педагогических задач); во втором туре олимпиады участники демонстрируют владение образовательной технологией (или его фрагмента) в ходе занятия с фокус-группой студентов 1 и 2 курсов.

Основными критериями оценки заданий второго тура являются:

- Отражение в занятии современных задач образования.
- Адекватность выбранной технологии целям и содержанию учебного материала.
- Технологическая последовательность этапов. Алгоритмичность.
- Результативность. Усвоение учебного материала студентами.
- Умение вызвать и поддержать интерес к дисциплине.

Таким образом, методическая олимпиада направлена на формирование и развитие таких компонентов профессиональной компетентности, как знания и умения в области профессионального взаимодействия, подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, внутренняя мотивация к постоянному профессиональному развитию.

Конкурс творческих продуктов «Ай, уол!» носит профориентационный характер, проводится с целью выявления и поддержки учреждением высшего профессионального образования творческих и способных юношей 6-11классов школ республики. Основными задачами конкурса являются содействие формированию высокой самооценки и становления юношей, их самостоятельности, инициативы и активности, профессионального определения, создание банка данных потенциальных первокурсников университета. Конкурс проводится по следующим номинациям:

1) Техника (транспорт, электротехника, связь, энергетика);
2) Строительство (архитектура, ремонт, мебель);
3) Ремесла (столярное, кузнечное, слесарное, ювелирное);
4) ИКТ и ТВ технологии;
5) Предпринимательство и бизнес;
6) Охота, рыбалка, туризм;
7) Сельское хозяйство.

Юноши в ходе конкурса демонстрируют созданный продукт творческой деятельности: усовершенствованные механизмы, машины или проекты в виде чертежей, муляжей; изготовленные изделия, описание способов деятельности и др. Также предоставляется ролик, демонстрирующий технологию изготовления продукта с комментариями школьника-участника конкурса. Экспертная оценка проводится по следующим критериям: инновационность, практическая ценность,социальная ориентированность, экономический эффект.

Старшеклассники в процессе изготовления своего конкурсного изделия проходят все этапы деятельности, формируется и развивается внутренняя мотивация осознанного выбора послешкольного вектора развития.Студенты индустриально-педагогического отделения Педагогического института в ходе конкурса выступают организаторами, экспертами конкурса, осуществляя анализ и оценку, как готового изделия, так и процесса его изготовления.

Итак, студенты в ходе участия в педагогическом отряде, методической олимпиаде, конкурсе творческих продуктов юношей занимаются профессиональной деятельностью, решая рабочие проблемы, ставя цели, строя и проверяя гипотезы, планируя, анализируя и оценивая деятельность, в том числе и свою. Таким образом, предложенные (созданные) нами методы могут быть отнесены к методам деятельностного обучения, формирующим и развивающим профессиональные компетентности студентов.

Мы предлагаем возможную дифференциацию деятельностных методов обучения, в основе которой лежит целевая установка – формирование определенных компонентов профессиональных компетентностей студентов (табл. 1).

Таблица 1

№	Основные компоненты профессиональных компетенций	Методы деятельностного обучения
1.	Знания и умения в области профессионального взаимодействия.	Игровые технологии, проблемное обучение, метод проектов, методическая олимпиада, участие в педагогическом отряде, в конкурсе творческих продуктов.
2.	Подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности.	Игровые технологии, участие в педагогическом отряде, методической олимпиаде, в конкурсе творческих продуктов.
3.	Умение решать не только типовые профессиональные задачи, но и действовать в изменяющихся условиях.	Проблемное обучение, метод проектов, участие в педагогическом отряде, методической олимпиаде.
4.	Умение самостоятельно планировать свою деятельность на основе оценивания результатов своего труда	Проблемное обучение, метод проектов, методическая олимпиада, участие в педагогическом отряде, в конкурсе творческих продуктов.
5.	Адекватная профессиональная самооценка.	Метод проектов, методическая олимпиада, участие в педагогическом отряде, в конкурсе творческих продуктов. Участие в педагогическом отряде.
6.	Внутренняя мотивация к постоянному профессиональному развитию, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности.	Метод проектов, методическая олимпиада, участие в педагогическом отряде, в конкурсе творческих продуктов.

Выводы. По итогам проведенного исследования, можно сделать следующие выводы:

Профессиональные компетенции состоят из следующих основных компонентов:

1) знания и умения в области профессионального взаимодействия;
2) опыт в решении типовых профессиональных задач;
3) умение самостоятельно планировать свою деятельность на основе оценивания результатов своего труда;
4) способность эффективно действовать в изменяющихся условиях;
5) адекватная профессиональная самооценка;
6) внутренняя мотивация к постоянному профессиональному развитию.

Методы и технологии способствуют формированию и развитию профессиональных компетентностей студентов, если имеют деятельностный характер.

Такие методы и формы профессионального образования как участие в методических олимпиадах, педагогических отрядах, конкурсах на творчество могут быть отнесены к деятельностным.

Деятельностные методы обучения можно дифференцировать и применять исходя из формируемых компонентов профессиональных компетентностей студентов.

Литература:

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 2011.
2. Данилов Д.А., Борисова З.Н. Модульно - компетентностная технология в исследовательском саморазвитии студентов: научно-методическое пособие / Д.А. Данилов, З.Н. Борисова. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2011. – 103 с.
3. Ильченко Сергей Викторович. Формирование компетентностей учителя сельской школы к реализации профильного обучения Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук - Сургут, 2007. - 27 с.
4. Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н.Ф. Ефремова. – Москва, Издательство «Национальное образование», 2012. – 416 с.
5. Красавина Ю.В. Организация самостоятельной работы студентов-будущих бакалавров профессионального обучения на основе метода междисциплинарных электронных проектов: Автореферат на соисканиедиссертации кандидата педагогических наук. – Казань, 2017. - 24 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1977. - 304 с.
7. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993. – 43 с.
8. Мордовская А.В. Интерактивные образовательные технологии в вузе: учебное пособие / А.В. Мордовская. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2013. – 106 с.
9. Никифорова Т.А. Технологии деятельностного подхода как средство предотвращения «угасания компетенций» // Инновационная наука - №5-2, 2018. – с. 101-103.
10. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий . Т. 1 / Г.К. Селевко. - Москва: НИИ школьных технологий, 2006. - 816 с.
11. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. Т. 2 / Г.К. Селевко. - Москва: НИИ школьных технологий, 2006. - 816 с.

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Ивановская Ольга Геннадиевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ С ПОДРОСТКАМИ, ИМЕЮШИМИ НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ

Аннотация. Феномен речевой активности, рассмотренный с точки зрения воспитательного потенциала логопедических занятий, служит для учителя-логопеда индикатором возникновения чувства взрослости у подростков, обуславливает внимание к форме и содержанию логопедического воздействия.

Ключевые слова: речевая активность, новообразования подросткового возраста, организационные формы, технологии и приемы логопедического воздействия.

Annotation. The speech activeness phenomenon, considered from the point of view of the educational potential of speech therapy classes, serves as an indicator of the sense of adulthood emergence in adolescents, causes attention to the form and content of speech therapy impact.

Keywords: speech activeness, neoplasms of adolescence, organizational forms, technologies and particular techniques of speech therapy impact.

Введение. Современный человек должен быть развит всесторонне. В частности, невнимание к неправильному произношению звуков речи у учеников средней и старшей школы не может быть оправдано отсутствием времени на их исправление, упущениями начальной школы и т.п. [2, 7, 14, 15, 16, 17, 20, 21].

Основоположник отечественной логопедии М.Е. Хватцев замечал: «Каждый, имеющий дефект произношения, переживает его по-своему. Одни избегают произносить дефектный звук (они или стараются молчать, или подбирают слова, в которых этот звук отсутствует), другие произносят его и во время разговора чувствуют себя неловко. Но есть и такие, которые видят в дефекте звукопроизношения серьёзную помеху для выбора специальностей: преподавательской, сценической, требующих правильного, чёткого произношения. Наконец, встречаются истинные ценители родного языка, считающие, что им следует владеть в совершенстве. И они правы» [18, с. 3].

На современном уроке учитель говорит гораздо больше ученика. Большой объем содержательного материла, сжатые сроки изучения отдельных тем приводят к гипервербализации обучения при изложении учителем школьного курса.

Подсчитано, что на устные высказывания учеников на уроке приходится примерно по 30 секунд на каждого [13, с. 89-90]. Молчание ученика узаконено, особенно в момент объяснения нового материала. Однако объяснение очень часто не обозначает «делание чего-либо ясным», а превращается в разложение целого на части, лишая урок, таким образом, целостного видения его предмета. «Объяснить – значит расчленить» [19, с. 504].

Учащиеся-подростки часто пассивно, по привычке ждут объяснений учителя, относятся к ним некритично, что отчасти объясняется тенденцией к «поверхностному» освоению мира в современную информационную эпоху, а отчасти – нежеланием подростков, и не только имеющих дефекты произношения, высказываться по теме урока.

Таким образом, проблема низкой речевой активности подростков с нарушениями звукопроизношения на уроке, актуальна, требует обсуждения и поиска способов разрешения.

Изложение основного материала статьи. Согласно «Закону об образовании» Российской Федерации «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [1].

Можно рассуждать об обучении и воспитании как о «лице» и «осанке» применительно к современной системе образования [12].

Обучение и воспитание, прежде чем стать двумя сторонами единого педагогического процесса, в исторической ретроспективе стояли долгое время «по разные стороны баррикад»: рыцарь был воспитан, но не учён (часто – неграмотен), а нувориш в своих последующих поколениях стал хорошо обученным, но от этого не становился воспитанным.

«Осанка», а не что-либо другое, провела границу между воспитанием и общим образованием: насколько «осанка» необходима в воспитании, настолько часто о ней забывают в общем образовании. Если брать по большому счёту, то воспитания без «осанки» вообще не бывает. И там, где образовательные доктрины игнорируют «осанку», там воспитание не доходит до реальности. Формируя личность через многознание, многоумие, «развитие способностей», педагоги получают в результате «личность-без-осанки». Это – специфическое достижение современной системы образования «массового общества», «массовой культуры» и «массовой школы».

«Лицо» человека, не прошедшего опыта созерцания, остается «рожей». Ведь смысл прочитанного, познанного должен облачиться проговорённым словом, слово дополниться жестом. То есть Мысль должна стать Голосом, Артикуляцией, Поступком, Осанкой. Есть анекдот: «Учитель делится впечатлениями с коллегой: «Ну как Вам наши ученики?» - «Ужасно! Глядя на их рожи, я не заметил ни одного заинтересованного лица!» [12].

Взаимные ожидания учителя и ученика на современном уроке саркастически выразил Я. Козловский:

Раку Гусь твердил ОДНО:
«Ты ударь клешнёй О ДНО
И на берег ИЗ РЕКИ
Вылезь, мудрость ИЗРЕКИ.
Хоть про АтланТИДУ, РАК …»

Рак ответил: «ТЫ – ДУРАК!» [Цит. по: 5, с. 130].

При обеспечении «общего образования», в противовес «дополнительному образованию», об «осанке» заботятся более всего в физкультурном смысле, или – когда дела совсем плохи, - в медицинском. Однако «осанка» – не выправка и не просто «фасад души». «Осанка» есть напряженное *делание*, приводящее к организации «ландшафта» вокруг собственной личности. «Осанка» организует пространство, перерабатывая его в «антропологический ландшафт». В «осанке» тело физически и публично манифестирует душу: намерения, помыслы, поступки. «Осанка», безусловно, есть главный жест души, вся её наружу поданная экзистенция (ec-sisto – «вы-ступаю», как трактовал экзистенцию М. Хайдеггер). Согласно концепции философской феноменологии и экзистенциализма человек, прежде чем стать субъектом деятельности, уже изначально является субъектом собственной жизни со всеми её особенностями. Эти особенности составляют его «жизненный мир» (Э. Гуссерль). Больше всего «осанка» проявляется в произнесённом слове. Ведь две трети человеческого общения происходят на вербальном уровне [4, с. 15].

В современной школе «экзистенциальные» предметы, позволяющие ученику «высказать» себя, часто вынесены за пределы обязательного «общего образования» и превращены в досуговое времяпровождение «дополнительного образования» как необязательные, факультативные. «Личность-без-осанки», лишённая слова, и есть прямой продукт «общеобразовательного» формирования личности: «полуобразованной», с «ненужными, неприменяемыми знаниями».

Пока в системе образования не будет осознано, что живопись, хореография, музыка, а также овладение правильным звукопроизношением – это не только «искусство» или «досуг», но это и физика, акустика, математика, техника личности, - до тех пор «знания» не будут переходить в «культуру». «Знание-без-культуры» же в реальности оборачивается «личностью-без-осанки» [12].

А.Н. Шевелёв [22] писал, что обучение в российской школе исторически выполняло, прежде всего, социализирующую (в государственном понимании) функцию: учение как воспитание нравственного в религиозном смысле человека в древнерусский период, учение как средство преобразования личности в интересах государства в XVIII веке, в интересах преобразования общества в веках XIX и XX. Таким образом, использование обучения и воспитания в интересах собственно личности если и декларировалось, то не практиковалось. Этим объясняется, что и в XXI веке неправильное звукопроизношение у школьников не считается серьезным нарушением в условиях их почти тотального молчания. Отсутствие «правильных» звуков не считается препятствием к достижению стратегических жизненных целей (А.К. Колеченко [11]), на опасность чего ясно указывал М.Е. Хватцев в ранее цитированном отрывке.

Опыт ведущих отечественных учителей-логопедов убеждает, что на каждом логопедическом занятии уточняется, расширяется словарь обучающихся за счет современной и частотной лексики, коммуникативно значимой для каждой возрастной группы, закрепляются морфологические и синтаксические модели, развиваются сенсомоторика и коммуникация. В методическом плане важно подбирать оптимальные приемы, обеспечивающие многоаспектную активизацию вербальной коммуникации и познавательной деятельности учащихся. К числу инноваций, обеспечивающих модернизацию, модификацию логопедического воздействия и направленных на улучшение качества проведения занятий, можно отнести реализацию личностно ориентированного и углубленного мультисенсорного упреждающего подходов, коммуникативно-деятельностной и моделирующей стратегий, использование информационных и ассистивных технологий и др. [21].

В то же время современные стратегии образования стремятся избегать чрезмерного, излишнего репродуцирования, поскольку ориентируются не только на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков, но на развитие их способностей, универсальных учебных умений, психологических новообразований. Так, при автоматизации и дифференциации звуков, должен преобладать материал, требующий осмысления. Закрепление правильного звукопроизношения осуществляется при ознакомлении с окружающим, в процессе расширения спектра моделей речевой практики.

В условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта задача совершенствования социального воспитания и развития креативных способностей детей и подростков является одной из приоритетных. Социальное воспитание ставит перед собой две цели: успешная социализация подрастающих поколений в современных условиях; саморазвитие человека как субъекта деятельности и как личности.

Поэтому некоторые исследователи предлагают активно внедрять логопедическую работу во внеурочную деятельность. В этой области правильно организованная работа учителя-логопеда поможет развивать личность учащегося, повышать мотивацию к обучению, самостоятельность обучающихся и предоставлять им возможности самореализации. Во внеурочной деятельности подростки совершенствуют свой лексико-грамматический строй, упражняются в употреблении слов различной звуко-слоговой структуры в ходе игр, экскурсий, конкурсов, наблюдений, творческих работ и пр. Речевой материал предлагается обучающимся в виде дидактических игр, физминуток, рифмовок, ребусов, кроссвордов, языковых головоломок различных видов (палиндромы, анаграммы, гетерограммы, акростихи и пр.) [7].

Мы в процессе своей исследовательской и практической деятельности в школах Московского района г. Санкт-Петербурга пришли к выводу, что формирование правильного звукопроизношения у подростков может иметь своим педагогическим основанием мотив оценки подростками собственных успехов как проявление главного психического новообразования подросткового возраста – чувства взрослости. При этом используется желание подростков быть самостоятельными. *Подростки ставятся в позицию «автодидактов»* [10].

Подростки под руководством учителя-логопеда занимаются исправлением звукопроизношения (авторская учебно-коррекционная программа для подростков «Произноси правильно») [9, с. 144-158], постигают основы риторики. Связные тексты для автоматизации звуков в программе «Произноси правильно» подобраны на темы «Родина», «Семья», «Труд», «Доверительный разговор», «Русский язык», «Знаменитые поэты и писатели», «Крылатые мысли», то есть удовлетворяют естественный интерес подростков к внутреннему миру человека.

Нужно отметить, что автоматизация исправленного произношения звуков предполагает тренировочные задания как многократное повторение специально подобранного звуко-слогового, словесного и текстового материала, в то время как современные технологии обучения и воспитания стремятся к минимизации репродуктивной деятельности в пользу увеличения её продуктивной составляющей. Мы постарались учесть

это обстоятельство, используя классификацию упражнений как тренировочных заданий на упражнения репродуктивные, конструктивные и творческие.

Основную часть коррекционной работы подростки проделывают самостоятельно. Используются психолого-педагогические технологии для координации усилий учителя-логопеда и подростка в коррекционном процессе с увеличением доли самостоятельной работы подростка, например, работа по Дальтон-плану с фиксацией количества выполненных упражнений на повторение правильно произнесённых слогов, слов и предложений [8].

Для использования конструктивных и творческих упражнений нами реализуется такой педагогический приём, как привлечение подростков к участию в волонтёрском движении «Начинающий логопед». Тут подростки пробуют свои силы в качестве помощников учителя-логопеда на занятиях с младшими школьниками, имеющими аналогичные нарушения звукопроизношения, где имеют возможность скомбинировать полученные знания и навыки, творчески их применить и, вместе с тем, многократно проговорить вслух речевой материал для автоматизируемых звуков, закрепить свои практические умения, попробовать себя в ораторском искусстве, встать на точку зрения учителя. В различных организационных формах – на логопедических занятиях, во внеурочной деятельности – подростки не только проявляют свои индивидуальные особенности, но и учатся жить в коллективе. Во время занятий с младшими школьниками в роли учителя-логопеда они чувствуют себя расковано, даже неуспешный в обучении подросток тут может показать себя. На таких занятиях отрабатываются различные ситуации и роли на уроке, что позволяет подросткам в дальнейшем и в классе чувствовать себя более уверено.

Таким образом, мы на логопедических занятиях с подростками приближаемся к решению главной задачи современного образовательного процесса, отражающей идею его гуманизации, – смены рецептивно-отражательного подхода к образованию человека конструктивно-деятельностным (В.В. Краевский). Важную роль здесь играет звучащее слово ученика.

Параллельно мы проводим занятия с учителями при помощи разработанной и апробированной образовательной программы для учителей (автор – О.А. Богданова) [3], направленной на развитие эмоционального взаимодействия педагога и учащихся, способствующей положительной динамике таких критериев эмоционального взаимодействия педагогов и учащихся как понимание нужд учащихся на уроке, ценностное отношение к учащимся как к личностям, минимизации вербального воздействия.

Благодаря реализации этой программы усилия учителей по объяснению материала и организации речевого взаимодействия с учащимися становятся более адекватными, как об этом написал древнеримский поэт Гораций:

Надо сегодня сказать лишь то, что уместно сегодня.

Прочее все отложить и сказать в походящее время [6].

Учащимся в таком случае предоставляется гораздо больше возможностей попрактиковаться в свободных, оптимально сконструированных с лексико-грамматической точки зрения и фонетически правильных высказываниях на уроке.

Выводы:

1. Постановка правильного звукопроизношения является важной частью воспитания личности.
2. Важнейшим новообразованием подросткового периода является чувство взрослости. Подросток в этом случае способен стать в позицию «автодидакта» и успешно заниматься самовоспитанием и самообразованием.
3. Возрастание речевой активности подростков, имеющих нарушения звукопроизношения, на уроке, тесно связано, по нашему мнению, с их воспитанием и самовоспитанием, в том числе, с желанием самостоятельно отрабатывать правильное произношение звуков.
4. Коррекция звукопроизношения у подростков при помощи специально разработанных программ с использованием инновационных психолого-педагогических технологий и специальных педагогических приемов способствует развитию их речи в целом, осознанию ими своей роли как учеников, членов общества и своей семьи, постановке ими стратегических жизненных целей.

Литература:

1. Закон об образовании № 273-ФЗ от 29.12.2012, редакция 2018 года.
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 331 с.
3. Богданова О.А. Психолого-педагогические условия развития эмоционального взаимодействия педагога и учащихся. Автореферат … кандидата педагогических наук. – СПб.: СПбАППО, 2008. – 24 с.
4. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. Изд. 4-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 176 с.
5. Выгодская И.Г., Гегелия Н.А., Кочеровская Т.И. Исправление нарушения звукопроизношения у подростков. – М.: Просвещение, 1977. – 168 с.
6. Гораций. Сочинения. – Интернет-ресурс. – Режим доступа: https://aforisimo.ru/na-latyne/24269.html. – [Дата обращения: 19.07.2019].
7. Евсеева А.Г., Михайловская Т.Л., Якушева А.В. Внеурочная деятельность учителя-логопеда в средней общеобразовательной школе. // Современные проблемы специального и инклюзивного образования: Сборник научно-методических трудов с международным участием. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 212 с. – С. 6-9.
8. Ивановская О.Г., Гадасина Л.Я., Николаева Т.В., Савченко С.Ф. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки. / Под научной редакцией д. филолог. н. профессора Л.Н. Засориной. – СПб.: Каро, 2008. – 544 с.
9. Ивановская О.Г., Куликова Н.С., Хвостова О.А., Щукина Д.А. Преодоление артикуляторно-акустической дисграфии у школьников: учебно-методическое пособие. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2018. – 160 с. – (Высшее образование. Бакалавриат). – С. 144-158.
10. Ивановская О.Г. Особенности логопедической работы со старшими подростками, страдающими дизорфографией, в общеобразовательной школе. // Специальное образование: материалы междунар. науч. конф. 21 – 23 апр. 2010 г. / Под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. Пушкина, 2010. – С. 89-93.
11. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. – СПб.: Каро, 2005. – 368 с.
12. Костецкий В.В. Полуобразованность и полунравственность в системе образования. – Интернет-ресурс. – Режим доступа: http://credonew.ru/content/view/533/58. – [Дата обращения: 19.07.2019].

13. Окунев А.А. Речевое взаимодействие школьника и взрослого в структуре Нового образования. – СПб.: Скифия, 2006. – 464 с.
14. Рау Е.Ф., Рождественская В.И. Исправление недостатков произношения у школьников: Пособие для логопеда. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1980. – 223 с.: ил.
15. Рау Е.Ф., Рождественская В.И. Смешение звуков у детей. – М.: Просвещение, 1972. – 208 с.: ил.
16. Самсонова С.Н., Яковлева И.В. Фронтальные формы логопедической работы: учебное пособие. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2014. – 54 с.
17. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 80 с. – (Практическая логопедия).
18. Хватцев М.Е. Как самому избавиться от картавости. – М.: Просвещение, 1964. – 44 с.
19. Цветков Э. Режиссура судьбы. – СПб.: Питер, 2003. – 320 с.
20. Чиркина Г.В., Российская Е.Н. Произношение. Мир звуков: Пособие для учителя-логопеда специальных (коррекционных) школ V вида. – М.: АРКТИ, 2003. – 96 с.
21. Шаховская С.Н., Алмазова А.А. Актуальные возможности повышения эффективности логопедического занятия. // Современные проблемы специального и инклюзивного образования: Сборник научно-методических трудов с международным участием. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – 212 с. – С. 41-47.
22. Шевелёв А.Н. Отечественная школа: история и современные проблемы. – СПб.: Каро, 2003. – 432 с.

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор Казакова Альбина Григорьевна
Московский государственный институт культуры (г. Химки)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные положения использования тайм-менеджмента в самообразовательной деятельности студентов; названы и определены функциональные этапы (целеполагание, проектирование, принятие решений, контроль и постановка новой цели), дана их характеристика.

Ключевые слова: самообразовательная деятельность, тайм-менеджмент, студенты.

Annotation. The article deals with the main provisions of the use of time management in self-educational activities of students; named and defined functional stages (goal setting, design, decision-making, control and setting a new goal), given their characteristics.

Keywords: self-educational activity, time management, students.

Введение. Изменения, происходящие в современной системы высшего образования, затрагивают многие аспекты образовательной деятельности студентов. Сегодня востребованы специалисты, обладающие не только набором знаний, умений, навыков и способностей, но и умеющих на практике рационально организовывать свою профессиональную деятельность. Профессиональная подготовка будущих музыкальных педагогов должна быть ориентирована на планирование своей профессиональной деятельности, включающей ежедневную работу по совершенствования своего исполнительского мастерства, на умение эффективно распоряжаться своим временем, используя при этом свои потенциальные возможности.

В практике подготовки специалистов широкое распространение получили педагогические технологии, направленные на организацию своего учебного и личного времени. Отечественные и зарубежные ученые [7; 8] считают, что руководить временем – это значит рационально и осознанно распределять объем работы, необходимый для учебной и профессиональной деятельности, учитывать последовательно и трудоемкость выполняемых заданий. В конечном счете, организации своего учебного и свободного времени становится важнейшей компетентностью современного специалиста. Одной из эффективных педагогических технологий в вузе становится тайм-менеджмент – управление временем, управление своей деятельности в условиях его «уплотнения».

Подготовка высокопрофессиональных специалистов в вузе во многом зависит не только от того, насколько эффективно организован учебный процесс: не менее важную роль играет рациональная самообразовательная деятельность студентов. Следует указать, что «в современном российском образовании накоплен огромный потенциал: достижения психолого-педагогической науки и опыт педагогических инноваций, авторских школ и педагогов-новаторов, результаты психолого-педагогических исследований постоянно требуют обобщения и систематизации» [2, с. 114]. Для будущих специалистов важно овладеть способами управления собой, своим образованием, своим временем своим саморазвитием и самореализацией. Быть готовым к организации своего времени – тайм-менеджменту, значит чувствовать себя собранным, владеть ситуацией, быть готовым к решению сложных вопросов, требующих незамедлительного решения. Современная образовательная система вуза дает безграничные возможности получить профессию, соответствующую высоким требованиям универсализации, глобализации, мобильности, реализации собственных возможностей [3, с. 12].

Изложение основного материала статьи. При реализации нового Государственного образовательного стандарта, организации самообразовательной деятельности студентов актуализируется в связи с потребностью в подготовке инициативных, самостоятельных выпускников, которые смогут адаптирующихся к новым условиям постоянно развивающегося социума. Повышаются требования не только к качеству профессиональной подготовки студентов, но и к развитию их интеллектуальных и творческих способностей на основе самостоятельного приобретения знаний. Практика свидетельствует, что наиболее эффективным направлением к постоянному саморазвитию является самообразовательная деятельности построенная с

учетом тайм-менеджмента, способствующая не только пополнению знаний, но и приобретению способов организации работы.

Тайм-менеджмент, как интегративное междисциплинарное понятие, используемое в науке и практике, ориентирует на решение вопросов оптимизации временных затрат, способствующих управлению собой и своей деятельностью, оно связано с «пониманием единого планирования и осуществления на каждом из основных направлений учебной деятельности целого комплекса взаимодействия содержания дисциплин» [5, с. 141].

Термин «тайм-менеджмент» произошел от английского «time» – время и «management» и, по мнению римского философа Луция Сенеки, который впервые заговорил об этом, данное понятие употребляется в значении «управления временем». В 1920-х годах в России Алексей Гастев с сотрудниками Центрального института труда изучали эффективный зарубежный опыт, методы управления и организации производством: в поле зрения ученых и практиков находились вопросы научной организации труда, управления временем, изучения методов оптимизации временных затрат в жизнедеятельности человека.

В Европе тайм-менеджмент, его цели, задачи и функции изучали в Институте рационального использования времени, под руководством Лотара Й. Зайверта, которые были обобщены в его труде «Ваше время – в Ваших руках», где указано «сосредоточьте свои усилия на том, что для Вас важнее всего. Правильно устанавливайте приоритеты и отказывайтесь от такой работы, которую за вас могут выполнить другие» [1]. Основные идеи тайм-менеджмента включают традиционные для менеджмента функции и этапы: целеполагание, планирование, принятие решений и т.д.

В России в 1960-1990 годах, организация времени исследовалась в рамках научной организации труда. Особо значимыми в данный период времени стали исследования автора «системы хронометража» профессора А.А. Любищева и теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) Г.С. Альтшуллера. В высшей школе систем управления временем достаточно много, но сегодня не существует идеальной методики тайм-менеджмента, подходящей для решения проблем оптимизации использования времени преподавателями, студентами, менеджерами, так как доминантная задача тайм-менеджмента заключается не в систематизации и перечислении всех дел, которые необходимо выполнить, а в поиске оптимальных способов достижения поставленных целей. Практика свидетельствует, что «решающее значение в процессе обучения должно принадлежать контролю со стороны студента за собственными действиями, полному осознанию им целей и следствий своей деятельности, иначе говоря, организации и самоорганизации своей образовательной деятельности [5]. Однако студенты не обладают методами и навыками самоорганизации: большинство из них даже не задумываются, как рационально использовать время.

Самообразовательная деятельность студентов в вузе направлена на удовлетворение потребности в расширении кругозора, приобретения знаний, определяемых на основе ценностно-смысловой направленности личности. Самообразовательная деятельность в учебно-воспитательном процессе, является структурообразующей единицей тайм-менеджмента, реализация которой определяет ее структуру [6, с. 9]. В процессе исследования нами были выявлены основные компоненты самообразовательной деятельности: *мотивационный* (ориентация на самостоятельное приобретение знаний, стремление расширить профессиональные компетенции); *ценностно-смысловой направленности* (определение собственных смыслов и ценностных ориентаций при осуществлении самообразования); *когнитивный* (способность к осознанному обновлению знаний, умение работать с информационными источниками). Выявленные компоненты самообразовательной деятельности учитывают функции *тайм-менеджмента,* строящиеся: а) на осмыслении времени, которое является основой интенсификация подготовки студентов; б) на учете зависимости результата самообразовательной деятельности от ценностно-смысловой направленности и владения средствами оптимизации процесса самообразования.

Самообразовательная деятельность на основе использования закономерностей тайм-менеджмента, как системный и целостный процесс, включает ряд этапов:

начальный этап – овладение средствами работы с информацией, определение причинно-следственных связей, необходимых для осмысления значимости учета времени для данного вида деятельности;

второй этап основан на том, что информация, полученная самостоятельно, не всегда оптимально значима и ее использование требует технологий ее систематизации в пределах необходимого времени;

третий этап – аналитическая деятельность по результативности использования тайм-менеджмента в самообразовательной деятельности (поиск позитивных и негативных причин, приобретение опыта осмысление новых приемов тайм-менеджмента, контроль результативности самоорганизации).

Важнейшим фактором результативности самообразовательной деятельности на основе использования тайм-менеджмента является контроль затраченного времени на основе следующих компонентов-функций – целеполагание, проектирование, принятие решений, контроль и постановка новой цели:

– *целеполагание,* являясь важнейшим посылом в организации времени при самообразовательной деятельности студентов и включает следующие целевые установки: миссию (ценностно-смысловая направленность данного вида деятельности), видение (определение продолжительности времени на тот или иной вид задания, представление о степени своей компетентности), цель (конкретное выражение возможностей на основе форм и методов тайм-менеджмента достичь результатов);

– *проектирование*, предполагает способность к систематизации, управлению временем на основе использования технологизации процесса самообразовательной деятельности через фиксацию:

а) продолжительности выполняемых процедур с использованием хронометража;

б) привлечение имеющихся информационных ресурсов (аудио книги, ресурсы системы Интернет и др.);

в) загруженности своего трудового дня (период аудиторных занятий, внеаудиторные мероприятия, самостоятельная работа, отдых, спорт, хобби и пр.);

г) оптимальнойорганизации режима дня (время на сон, обед и т.д.), которые должны иметь четкую периодичность, проходить в определенное время.

При проектировании времени в процессе самообразовательной деятельности, каждый студент имеет множество ресурсов, которые должны быть направлены на достижение результативности:

– *принятие решений* свидетельствует о способности студента к стратегическому обоснованию избранных ценностей в самообразовании, о «строительстве» долгосрочных целей и планов. Как правило, принятие стратегических решений в процессе подготовки в вузе (особенно на старших курсах), фиксируется, как в уме, так и на бумаге. В любом случае – это проявление воли, решительности и ответственности, даже

если это происходит под давлением ситуативных обстоятельств. Принятие решения предполагает использование оперативных ресурсов, с учетом:

а) большой затраты временных ресурсов на обдумывание стратегии самообразовательной деятельности;

б) всего комплекса взаимосвязей, существующих между долгосрочными целями (день, неделя, семестр, год), способными обеспечить надлежащую результативность целеполагания;

в) максимальной вовлеченности студентов в процесс самообразования на основе интенсификацию своей деятельности;

– *контроль* при использовании тайм-менеджмента в самообразовательной деятельности позволяет достичь студенту оставленных целей. Постоянный контроль в процессе самообразования приводит, в конечном счете, к формированию качеств самоорганизации, осуществляемой на основе следующих контрольных функций:

а) *предварительный контроль* (осмысление форм деятельности и времени до начала работы, обеспечение процесса всем необходимым, определение своей готовности к выполнению планируемого объема);

б) *текущий контроль* (проводится непосредственно в процессе самообразовательной деятельности с целью усовершенствования своей работы, изыскания возможностей интенсификации и максимальной координации для достижения поставленной цели). Как правило, на данном этапе студент определяет возможные незадействованные ресурсы своей самоорганизации, осознает необходимость использования современных технологий тайм-менеджмента;

в) *заключительный контроль* представляет собой обобщение достигнутого и выявление имеющихся ошибок и резервов времени в процессе самообразовательной деятельности. Анализ достигнутого и упущенных возможностей, предопределяет построение следующей спирали тайм-менеджмента и ориентирует на формулировку нового целеполагания.

Выводы. Научиться действовать эффективно и добиваться успеха при рациональном использовании времени можно на основе овладения соответствующими навыками, методами. В результате реализации технологии тайм-менеджмента происходит осмысление субъективной значимости личностных качеств, способности и готовности к реализации технологий тайм-менеджмента в профессиональной деятельности. В рамках мастер-класс на тему «Технологии организации времени педагогом-музыкантом», особое внимание было уделено теоретическим и практическим вопросам самоорганизации, использования таких техник «тайм-менеджмента, как матрица Эйзенхауэра, Хронометраж. В традиционном процессе обучения, основанном на передаче готовых знаний от преподавателя к студенту, достичь необходимого уровня развития будущего специалиста практически невозможно. Поскольку основная деятельность студента заключается в решении теоретических и практических задач, с четкой формулировкой и готовым алгоритмом и не требует глубоких творческих размышлений и зачастую сводится к стандартным действиям. Таким образом, проблема заключается в необходимости качественной подготовки будущих специалистов, в формировании целостной и гармоничной личности. Этого можно достичь путем систематического включения студента в самостоятельную деятельность, которая в учебной деятельности выражается в самостоятельной работе и приобретает характер проблемно-поисковой деятельности.

Развитие профессиональных и личностных качеств современного человека невозможно представить без навыков эффективной организации, экономии и оптимального использования времени. Тайм-менеджмент - междисциплинарный раздел науки и практики изучающий проблемы оптимизации временных затрат, комплекс технологий и методик. Сферу его влияния полностью раскрывает понимание его как комплексной системы управления собой и своей деятельностью.

Таким образом, тайм-менеджмент в самообразовательной деятельности студентов учит эффективно использовать время, действовать продуктивно, управлять как долгосрочными, так и краткосрочными делами, организовывать свою жизнедеятельность. На его основе осуществляется систематизация основных функций самообразования: формирование личных целей, разработка приоритетов и альтернативных вариантов деятельности; поиск и обмен информацией, осуществление коммуникационных связей, составление режима дня и контроль его результативности. Только научившись рационально использовать ресурс времени, можно действовать эффективно, управлять своим профессиональным саморазвитием.

Литература:

1. Зайверт, Лотар Й. Ваше время – в Ваших руках: (Советы деловым людям, как эффективно использовать рабочее время) / Лотар Й. Зайверт. – М.: ИнтерЭксперт: ИНФРА-М, 1995. – 267 с.
2. Казакова А.Г., Новашина М.С. Концептуально-технологическая основа применения современных педагогических технологий в образовательном процессе вуза / Мир образования – образование в мире. – 2017. – №1 (65). – С. 113-119.
3. Моргенстерн, Дж. Искусство планирования и управления своим временем и своей жизнью / Дж. Моргенстерн. – М.: Добрая кн. 2013. – 258 с.
4. Скрипкина А.В., Бойко К.Ю. Организация и самоорганизация учебного времени студентов как ресурс современного высшего образования // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 8. – С. 257-259.
5. Туравец Н.Р. Контекстный подход при реализации междисциплинарной интеграции в подготовке аспирантов / Культурная жизнь Юга России. – 2018. – № 1 (68). – С. 140-143.
6. Яковлев, В.П. Социальное время / В.П. Яковлев. – Ростов: Изд. Ростовского университета, 1980. – 156 с.
7. Bennis, W.G. Organization Development its nature origins and prospects [Text] / W.G. Bennis. – N.Y., 1969. – p. 45-51.
8. Buchberger, F. Teacher Education in Europe – diversity verses uniformity [Text] / F. Buchberger // Maurice Galton, Bob Moon (eds.) Handbook of Teacher Training in Europe. – London: David Fulton Publishers, 1994. – P. 14-50.

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук Киргизова Елена Викторовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университет (г. Лесосибирск);
кандидат педагогических наук, доцент Романцова Наталья Федоровна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университет (г. Лесосибирск)

ИНФОГРАФИКА КАК СРЕДСТВО ВИЗУАЛИЗАЦИИ И КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается инфографика как один из наиболее современных инструментов визуализации коммуникативного пространства. Инфографика как средство коммуникации позволяет представить большие объемы информации и наглядно продемонстрировать соотношение фактов и предметов во времени и пространстве.

Ключевые слова: инфографика, визуализация, коммуникация, типология инфографики, информационный дизайн, этапы разработки инфографики.

Annotation. The article considers infographics as one of the most modern tools of visualization of communicative space. Infographics as a means of communication allows us to present large amounts of information and demonstrate the relationship of facts and objects in time and space.

Keywords: infographics, visualization, communication, typology of infographics, information design, stages of development of infographics.

Введение. В настоящее время появляются новые способы производства и распространения информации. Технология визуализации учебного материала пересекается с педагогической концепцией визуальной грамотности, которая появилась в конце 60-х годов XX века в США. Она основывается на положении о значимости визуального восприятия для человека в процессе изучения мира и своего места в нем, ведущей роли образа в процессе восприятия и понимания, необходимости подготовки сознания человека к деятельности в условиях «визуализирующегося» мира и увеличение информационной нагрузки.

Изложение основного материала статьи. Сегодня инфографика – один из самых актуальных, простых для восприятия, и главное, сильно влияющих на внимание человека, способов представления информации-в процессе организации образовательного процесса. Современному человеку трудно представить изложение информации без использования профессиональных графических средств. Впервые использовать приемы инфографики попыталось Американское печатное издание «USA TODAY», освещая жизнь знаменитых людей и банкиров [3]. Основная цель инфографики – модернизация процесса восприятия информации, помощь в объяснении трудно воспринимаемой теоретической информации учебного предмета в простых образах, кроме того, передача данных в лаконичном и вызывающем интерес у человека сообщении.

«Инфогра́фика (от лат. informatio – осведомление, разъяснение, изложение; и др. – греч. γραφικός – письменный, от γράφω – пишу) – это графический способ подачи информации, данных и знаний, целью которого является быстро и чётко преподносить сложную информацию, одна из форм информационного дизайна» [4]. Слово «Инфографика» можно разделить на две составляющие: это «инфо» и «графика», где «инфо» – это сокращение от информации, которое означает представление данных, а «граф» – это визуальное оформление.

Понятие инфографика исследователями определяется по-разному.

Автор	Понятие инфографики
Марк Смициклас [7]	Инфографика – это визуализация данных или идей, целью которой является донесение сложной информации до аудитории быстрым и понятным образом.
В. В. Лаптева [5]	Инфографика – это область коммуникативного дизайна, в основе которой лежит графическое представление информации, связей, числовых данных и знаний
В.Б. Антипова [1]	Инфографика – это способ передачи какой-либо идеи, основанный на иллюстративном сопровождении какой-либо информации, представленной в виде сведений или данных, часто количественных
В.В. Артюхин [2]	Инфографика – это разновидность графиков, специфика которых заключается в особенной организации материала, в частности в сочетании графического изображения и текста

Исходя из всех определений, можно сделать вывод, что инфографика – это графическое представление в обобщенном виде информации и знаний, позволяющее визуально представить сложную информацию. То есть это такой вид иллюстрации, где совмещаются данные и дизайн, что позволяет в краткойформе доносить информацию.

С.В. Остриков в исследовании разделил инфографику на следующие группы: «автоматическую (изображение генерируется программными средствами), стандартизированную (изображение формируется пользователем на основе шаблона или типовой формы представления данных) идизайнерскую (графическое произведение как результат художественно-проектной деятельности)» [6].

Существует несколько видов инфографики, которые имеют своиособенности и задачи:

– статичная инфографика – отражает факты и цифры, связи и зависимости (сведение первичной информации к визуальному отображениюзависимости между данными);

– инфографика, отображающая процесс, цепочку действий,последовательность чего-либо(инструкции, хронологические карты, рецепты,изображенные в виде графических или символьных схем);

– инфографика-инструкция (объяснение устройства, принципа работы + реконструкция события);

– динамичная инфографика (динамика развития или процесса);

– видео-инфографика (новый способ общения).

Представленная классификация основана на выборе технологийреализации инфографики.

Основным форматом инфографической коммуникации являются: статические изображения (информация для чтения и просмотра); движущиеся изображения (фиксированная информация, представленная в виде анимированных или движущихся объектов, которую пользователь может смотреть, читать или слушать); интерактивные интерфейсы (информация может быть как фиксированной, так и обновляемой; интерактивные интерфейсы позволяют организовать как сюжетную, так и исследовательскую логику изложения).

Инфографика как информационный продукт состоит из нескольких уровней функционирования. С.В. Остриков в исследовании отмечает следующее, что «описание любого продукта инфографики и инфографического дизайна целесообразно проводить, учитывая 3 основных аспекта:

1. информационно-коммуникационный аспект (функционирование, назначение и сфера применения, информационное содержание, коммуникативная направленность, лингвистическая составляющая терминологического аппарата и проч.);

2. проектный аспект (технико-технологические особенности, средства, методы, приемы проектирования, и т. д.);

3. эстетический аспект (творческие инфографические методы, художественные средства и приемы придания инфографике образности, стилии стилевые направления)».

Перечисленные аспекты инфографики закладываются в процессе разработки. Так, информационно-коммуникационный уровень является базовым. Он формируется на начальных этапах разработки, в частности, на этапе целеполагания, и определяет, насколько произведенный продукт будет актуальным и востребованным для целевой аудитории.

На этом этапе осуществляется выбор темы. Главные критерии, которые должны быть учтены при выборе темы: выявление актуальности и востребованности предоставляемой информации; определение целевой аудитории, т.е. ориентация на слушателя, для которого создается инфографика; постановка целей и задач коммуникации.

Вторым этапом является сбор и проверка информации. Работа по сбору и обработке информации должна осуществляться в соответствии со следующими принципами:

– принцип научной строгости и последовательности изложения материала (непротиворечивость и логическая последовательность изложения теоретического материала);

– принцип доступности (постепенность перехода от простого к сложному; посильность и целесообразность терминологии и символики);

– принцип научности и связи теории с практикой (содержание должно соответствовать уровню современной науки; включать сведения, необходимые для создания у обучающихся представления о частных и общенацчных методах познания);

– принцип профессиональной направленности (отражает конечную цель обучения в вузе).

Результатом работы является полнота и упорядочение собранных данных в соответствии с выбранной темой.

Далее следует этап сортировки и систематизации данных: отбор материала в соответствии с поставленными целями и целевой аудиторией;анализ и структурирование отобранных данных; формирование структуры сообщения. На этом этапе выявляется логическая структура информации и осуществляется выбор типа инфографики (опорный конспект, логико-структурная схема, рисунок, график или диаграмма). Сложная и систематизированная информация, охватывающая большой объем данных,должна быть разбита на модули, в которых представлены относительно автономные сообщения. Особое внимание следует уделить последовательностиизложения выделенных модулей.

Следующий этап – этап создания эскиза и его сборка. На данном этапе осуществляется поиск инструментов визуализации. Результатом работы является форма визуализации и общая компоновка информации: места расположения заголовков, подзаголовков и информационных модулей, способы выделения важной информации. Инфографика должна быть лаконичной и содержать лишь те элементы, которые необходимы для сообщения слушателю существенной информации, точного понимания ее значения. Компоновка модулей в пространстве должна отражать структуру, смысл представляемого и точно расставлять акценты композиционными средствами.

Таким образом, на этапе создания эскиза и его сборк работа ведется в соответствии с принципами функциональности формы, лаконичности,акцентирования основных смысловых элементов.

Процесс реализации создания эскиза можно разделить на ряд этапов: разработка графического стиля, моделирования и компоновки. Кроме того, реализация проекта осуществляется с помощью определенных программных средств. Выбор программных средств обусловлен не только концепцией, но и исходными навыками и ресурсами разработчика, а также особенностями и масштабом поставленной задачи. Для разработки инфографики могут использоваться:

– профессиональные графические редакторы, позволяющие создавать дизайнерскую инфографику высокого качества, выполнять детализированное графическое представление, воплощать уникальные творческие идеи;

– онлайн-сервисы инфографики.

Специализированные онлайн-сервисы, чаще всего, разрабатываются как любительские программные продукты, делающие процесс созданияинфографики доступным широкой аудитории.

К инфографике можно отнести любое сочетание текста и графики, созданное с намерением наглядно изложить ту или иную историю, донести тот или иной факт. Именно схематизация является одной из стратегий обучения при конструктивистском подходе [1].

Существует множество сервисов, предлагающих услуги по созданию инфографики. Наиболее оптимальные из них приводятся в таблице ниже.

Название сервиса	Описание сервиса
EASELLY [www.easel.ly]	Этот сервис позволит красиво и просто структурировать любую информацию, при этом не требуется каких-либо познаний в дизайне. Он работает по принципу drag&drop, методом перетаскивания наиболее подходящих для конкретной цели элементов. Каждому элементу, будь это текст, картинка, или линия, можно придать нужную величину или форму, просто растягивая или уменьшая объект при помощи курсора. Сервис существенно упрощает создание инфографики так как предоставлены готовые шаблоны. Готовый проект можно сохранить в форматах JPEG и PDF
RAW [www.raw.densitydesign.or g]	Сервис RAW подходит для создания графиков с интересной визуализацией данных. Процесс создания прост: введите вашу информацию в виде текста, которая будет тут же сформирована в таблицу. Вы сами можете выбирать форму визуализации, а затем перенести ну жные данные в соответствующие поля для отображения каких-либо взаимосвязей между ними. Сервис позволяет сохранить диаграмму в таких форматах, как PNG, SVG, JSON и в HTML-коде
CREATELY [www.creately.com]	Сервис Creately предоставляет очень широкие возможности для создания красивой инфографики. Сервис открыт любому пользователю, и работу над проектом можно начать без предварительного обучения. Интерфейс переведен на русский язык, следовательно, разобраться не сложно. Удобный редактор дает возможность создавать диаграммы любой сложности на очень обширном рабочем поле. В наличии имеется более тысячи уже готовых шаблонов, трафаретов, и других элементов, которые помогут спроектировать нужную вам инфографику. Создание инфографики строится на простом перетаскивании необходимого элемента на рабочее поле. Особенность сервиса – опция командной работы, которая дает возможность следить за созданием инфографики онлайн каждому человеку, имеющему доступ к проекту.
VISAGE [www.visage.com]	Онлайн-инструмент для построения обычных графиков и диаграмм с возможностью добавления собственного фона, текста и цвета. Похож на MS Excel, но со спокойными цветами
CACOO [www. cacoo.com]	Онлайн инструмент для рисования, который делает возможным создание разных видов инфографики, включая карты сайта, схемы страниц, UML (Unified Modeling Language — унифицированный язык моделирования) и сетевые графики. Он позволяет совершить совместную работу в реальном времени, а значит, несколько пользователей могут делиться друг с другом и добавлять в блог одну диаграмму одновременно
GOOGLE CHARTS [https://developers.google.com/chart/]	Сервис создаст красивые и легко настраиваемые графики и диаграммы из данных, которые вы внесете. Полученный результат отлично ляжет в основу хорошей инфографики или отличной презентации

На данный момент существует большой выбор онлайн-сервисов для создания инфографики. Для того, чтобы выбрать тот или иной сервис, нужно исходить из разработанной структуры эскиза. Современные сервисы позволяют практически полностью отказаться от стандартных графических редакторов и создавать более профессиональную инфографику, используя предложенные шаблоны.

Выводы. Для решения образовательных задач в соответствии с поставленной целью обучения в вузе использование специализированных онлайн-сервисов сегодня оправдано. Использование онлайн-сервисов позволяет упростить и автоматизировать следующие процессы: на этапе создания эскиза и его сборки разработчик может использовать шаблоны в качестве аналогов, в процессе реализации применять готовые композиционные решения, графические стили, шрифтовые и цветовые решения, библиотеки готовых изображений.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что инфографика является актуальным инструментом визуализации, обеспечивающая донесение сложной информации до целевой аудитории и наглядно демонстрирующая соотношение фактов и предметов во времени и пространстве. Онлайн-сервисы инфографики экономят ресурсы и время и позволяют пользователю, обладающему базовыми навыками работы на компьютере, создавать стандартизированную инфографику на основе фиксированной информации и собственных данных. Кроме того, использование онлайн-сервисов развивает визуальное мышление, позволяет получить представление о критериях качества и современных тенденциях в области инфографики.

Литература:

1. Антипова, В.Б. Современные подходы к формированию информационной грамотности в школьных библиотечных медиацентрах США. [Электронный ресурс] / В.Б. Антипова // Официальный сайт школьной библиотечной ассоциации. – 2005. – №7. – Режим доступа: http://schoollibrary.ioso.ru/index.php?news_id=385.

2. Артюхин, В.В. Статистическая графика и инфографика: области применения, актуальные проблемы и критерии оценки: учебник / В.В. Артюхин. – Москва: Просвещение, 2012. – 132 с.

3. Брежнева, А. Мозг в цифрах (инфографика) [Электронный ресурс] / А. Брежнева. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://medicena.ru/blogpost/mozg-v-tsifrah-infografika/.
4. Инфографика [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/ (Дата обращения 01.07.2019)
5. Лаптев, В.В. Изобразительная статистика. Введение в инфографику. Санкт-Петербург: Эйдос, 2012.
6. Остриков, С.В. От стандартизированной инфографики к дизайнерской: опыт многоаспектного классификационного описания // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник МГХПА им. С.Г. Строганова. 2013. № 4.
7. Smiciklas Mark. The Power of Infographics: Using Pictures to Communicate and Connect with Your Audience. Indianapolis, Indiana, USA, 2012.

Педагогика

УДК: 796.011.1:378.172
аспирант Кирилов Кирилл Александрович
Институт педагогики, психологии и социологии,
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и валеологии Приходов Дмитрий Сергеевич
Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск),
Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева Ясенецкого (г. Красноярск),
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);
старший преподаватель кафедры физической культуры Харламова Лариса Валерьевна
Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск)

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ И ЦЕННОСТЕЙ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ

Аннотация. В современном мире уровень здоровья становится главной личностной и общественной ценностью. Однако в последние годы выявлено значительное ухудшение показателей здоровья населения, в том числе и студенческой молодежи – будущего потенциала развития нашей страны. В статье рассматриваются проблемы качественного формирования у студентов культуры здоровья и ценностей здорового образа жизни. Анализ научных данных показал, что формирование указанных ценностей возможно при создании в высшей школе определенной образовательной среды, имеющей валеологическую направленность. Структурными компонентами данной среды являются: валеологизация практики образования; активизация физкультурно-спортивной деятельности; социальные проекты, пропагандирующие ЗОЖ.
Ключевые слова: сохранение здоровья; студенты; здоровый образ жизни (ЗОЖ); образовательная деятельность; физкультурно-спортивная деятельность; социально-молодежные проекты.
Annotation. In modern times, the level of health becomes the main personal and social value. However, in recent years there has been a significant deterioration in the health of the population, including students – the future development potential of our country. The article deals with the problems of qualitative formation of students ' health culture and values of a healthy lifestyle. The analysis of scientific data showed that the formation of these values is possible when creating a certain educational environment in higher education, which has a valeological orientation. The structural components of this environment are: valeologization of the practice of education; activation of physical culture and sports activities; social projects promoting healthy lifestyle.
Keywords: health preservation; students; healthy lifestyle (HLS); educational process; physical culture and sports activities; social and youth projects.

Введение. Одной из основных особенностей современной социально-экономической и социокультурной ситуации, сложившейся в нашей стране, является существенное изменение качественных требований к уровню востребованности специалиста на рынке труда. По мнению Б.М. Зысманова, к появившимся в последние годы требованиям относится наличие у работников высокого уровня ответственности за качество своей жизни, базирующейся, в том числе на здоровье и должном физическом развитии [4]. Здоровый образ жизни в современных условиях становится для человека определенной ценностью, наполненной личной и общественной значимостью [14]. Однако учеными выявлено, что важность здорового образа жизни, как необходимой составляющей общего здоровья личности, не полностью осознана студентами вузов [17]. Данные медицинских и социологических исследований показывают, что в современной молодежной (студенческой) среде наблюдаются серьезные отклонения в состоянии психофизического и нравственного здоровья молодых людей [8]. Увлечение молодежи алкоголем, табакокурением и наркотическими веществами приобрело угрожающие для общего фонда здоровья нашей нации масштабы [16]. Ученые утверждают, что подобные результаты являются следствием болезненной смены социокультурных ориентаций молодых людей, сопровождающейся столь серьезными негативными изменениями в состоянии их здоровья [2]. Следовательно, для повышения уровня здоровья молодежи необходимо запустить «обратный» механизм смены ценностных ориентаций личности студентов на сохранение своего здоровья и ведение ЗОЖ.

По мнению О.А. Немовой, основными социокультурными механизмами трансляции ценностей здорового образа жизни в современном мире являются: институт семьи, система образования и средства массовой информации [6]. К сожалению, ученые отмечают, что действующая сегодня система образования не способна активизировать у субъектов образовательного процесса деятельность по конструированию собственного здоровья и формированию ценностей ЗОЖ [3]. Данные А.В. Самарина показывают, что интерес

ученых к исследованию проблем формирования культуры здоровья в вузах, не очень высок. Также анализ ряда теоретических и практических работ показал, что в экспертном сообществе не сложилось единого мнения в определении ЗОЖ [12]. В наших исследованиях мы, вслед за С.В. Скляровым, рассматриваем культуру здоровья современных студентов, как целостную практико-ориентированную систему валеологических знаний и умений физического и психического развития личности, совокупность определенных норм и ценностей, дающих понятное представление о роли и месте здоровья и связанных с ним ценностей, в системе общественных отношений [13]. Также необходимо отметить, что культура здоровья должна обеспечить студентам достижение определенного уровня здоровья посредством индивидуально-ориентированного и личностно-значимого ЗОЖ. ЗОЖ представляет собой способ жизнедеятельности личности, имеющей ценностную ориентацию на охрану, формирование, сохранение и укрепление, как собственного, так и общественного здоровья [1]. Анализируя образовательную практику в высшей школе, специалисты выявили наличие серьезного педагогического противоречия между насущной необходимостью формирования культуры здоровья и здорового образа жизни у студентов в образовательном пространстве вуза и довольно значимым недостатком научно-методического обеспечения присутствующего в теоретическом и практическом аспектах обучения молодых людей [4; 6].

В связи с вышеизложенным, авторы статьи определили основной целью исследования поиск и анализ научных данных по проблеме формирования у студентов культуры здоровья и ценностей ЗОЖ в рамках воспитательно-образовательного процесса в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. В ходе поиска и анализа научных работ, посвященных исследуемой проблематике было обнаружено единодушие ученых по вопросу необходимости существенных изменений в действующей системе высшего образования в России. Практически все специалисты указывают, что действующая система высшего образования достаточно архаична и не способна решить проблему формирования культуры сохранения здоровья и ценностей ЗОЖ у обучающихся лиц. Д.В. Цыбиков подчеркивает наличие противоречия между потребностью использования в образовательном процессе вузов инновационных подходов формирования ценностного отношения студентов к ЗОЖ и преобладанием традиционных, давно сложившихся форм и методов образовательной практики Российской высшей школы. По мнению ученого, для разрешения данного противоречия необходимо внедрение в практику образовательного процесса учебного курса – Собриология (воздержанность, рассудительность с лат.) и использование дневников самоанализа при освоении учебного материала данного курса. Также отмечается необходимость использования индивидуальных планов укрепления здоровья студентов в практике физического воспитания вузов [16]. Ученые утверждают, что для большей части современной студенческой молодежи характерен недостаток комплексных знаний о культуре здоровья, действенных средствах и методах его сохранения и укрепления, довольно низкий уровень потребностей в заботе о своем здоровье. Поэтому сегодня актуальным шагом является разработка и внедрение в образовательный процесс комплексной программы формирования у обучающихся лиц ценностно-смыслового отношения к здоровью и ЗОЖ [3]. В.М. Сорокина утверждает, что конечным результатом деятельности образовательного учреждения по формированию у студентов ценностного отношения к своему здоровью является достижение высокого (осознанно-действенного) уровня сформированности данного отношения, основная характеристика которого – осознание социальной значимости ЗОЖ. У будущих специалистов должна возникнуть стойкая потребность строить свою личную и общественную жизнь с позиций ЗОЖ, появиться стремление использования ценностей и принципов ЗОЖ в повседневной профессиональной и социальной деятельности [14].

Согласно данным О.В. Ошиной, формирование у будущих специалистов оптимального уровня готовности к ЗОЖ предполагает наличие в вузах определенной валеологически обоснованной образовательной среды. Данная среда необходима для осуществления воспитательных воздействий на контингент обучающихся лиц через процесс обучения. В структуру данной среды входят: валеологизация преподаваемых дисциплин с целью развития у студентов необходимого уровня мотивации на ведение ЗОЖ; научные исследования по вопросам здоровьесбережения, проводимые с участием студентов; организованная физкультурно-оздоровительная деятельность студентов; наличие программ формирования здоровья обучающихся лиц, средствами профилактики и коррекции [10]. Следует отметить, что создание в вузах специальной среды, направленной на создание здоровьесберегающего пространства и способствующих формированию у обучающихся лиц ценностей ЗОЖ, является одним из основных критериев эффективности образовательного процесса [18]. Некоторые специалисты считают, что создание и успешное функционирование в вузах подобной воспитательно-образовательной и здоровьесберегающей среды невозможно без активизации физкультурно-спортивной деятельности образовательных учреждений [9; 19; 21].

Важность физкультурно-оздоровительной деятельности в сохранении и укреплении здоровья будущих специалистов в контексте использования в вузах образовательно-воспитательной среды, нацеленной на формирование у студентов ценностей ведения ЗОЖ, подчеркивают специалисты [11; 20]. Также значительную роль в формировании культуры здоровья студентов вузов должна сыграть учебная дисциплина «Физическая культура». Для этого, по мнению С.В. Склярова, необходимо насытить данную дисциплину значимым валеологическим материалом, элективными курсами обучения, позволяющими студентам более подробно изучить интересующие их материалы по ЗОЖ и профилактике различных заболеваний [13]. Также специалисты указывают, что комплекс условий, позволяющих обеспечить высокий уровень эффективности процесса формирования культуры здоровья у студентов должен включать в себя: формирование у студентов осознанной потребности в ЗОЖ, соответствие системы физического воспитания студентов потребностям формирования культуры здоровья, развитую материально-техническую спортивную базу, без наличия которой сегодня формирование потребности в ЗОЖ связано с большими трудностями [15; 22].

По мнению С.Ю. Ивановой, одним из главных условий формирования потребности студентов в ЗОЖ, является успешная реализация индивидуально-дифференцируемого подхода к физическому воспитанию молодых людей. Учет индивидуальных особенностей физического развития и здоровья студентов при организации занятий физическим воспитанием в вузах дает возможность не только сформировать у обучающихся стойкую потребность в ЗОЖ, но и содействовать разностороннему и гармоничному развитию личности студентов [5].

Также следует отметить довольно значимую роль молодежно-социальных проектов, посвященных формированию у студентов жизненных ценностей и стойких мотивационных установок на ведение ЗОЖ.

Масштабный проект действует на базе Сибирского федерального университета. Проект включает в себя несколько блоков: мониторинг состояния здоровья студентов, изменение образовательного вектора в сторону проблематики ЗОЖ, активизацию физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности студентов, блок мер социальной поддержки студентов–активистов ЗОЖ. Анализ результатов деятельности данного проекта показал возможность приобщения довольно значительного количества молодых людей к идеям и ценностям ЗОЖ за довольно небольшой (1-2 года) интервал времени [6].

Основные структурные компоненты, необходимые, по данным ученых, для создания и успешного функционирования воспитательно-образовательной среды, нацеленной на формирование у обучающихся в вузах лиц, культуры сохранения здоровья и ценностей ЗОЖ, представлены на Рис. 1.



Рисунок 1. Данные научных исследований

Анализируя обнаруженные данные можно согласиться с мнением А.В. Самарина, который утверждает, что для формирования здорового образа жизни современной студенческой молодежи необходим целый комплекс организационных и управленческих мер, включающих: создание определенных социально-экономических условий; целенаправленное формирование у обучающихся лиц сознания и поведения, соответствующих ценностям ЗОЖ; оптимальный режим трудовой и социальной деятельности студентов, включающий регулярную двигательную активность [12].

Выводы. Анализ данных позволяет авторам статьи утверждать, что:

1. Проблема формирования культуры сохранения своего здоровья на оптимальном уровне и ценностей ЗОЖ у студентов достаточно актуальна и требует привлечения дополнительного внимания специалистов. Выявлено значительное расхождение между требованиями современного общества к уровню здоровья выпускников вузов и фактическими показателями состояния здоровья большей части студентов. Сохранение и укрепление здоровья современных молодых людей – студентов Российских вузов становится сегодня главной задачей администрации образовательных учреждений и специалистов в области здравоохранения и педагогического воспитания личности.

2. Существует возможность формирования ценностей ЗОЖ у студентов путем внедрения изменений в практику образовательного процесса в вузах. К подобным изменениям относятся: валеологизация процесса обучения – использование учебных и элективных курсов по ведению ЗОЖ и сохранению здоровья, активизация физкультурно-спортивной деятельности студентов в вузах, масштабные социально-молодежные проекты, оздоровительной и социальной направленности, посвященные формированию ценностей ЗОЖ. Следует особо подчеркнуть, что данные изменения в образовательной практике должны быть представлены единым комплексом мер, а не разрозненными нерегулярными мероприятиями. Лишь совместное использование данных мер позволит создать в образовательном учреждении здоровьесберегающую воспитательно-образовательную среду, способствующую качественному формированию культуры здоровья и ценностей ЗОЖ у студентов.

Литература:

1. Амосова Ю.Е. Формирование ценностей здорового образа жизни у студентов педагогического колледжа в процессе профессиональной подготовки // Вестник Челябинского педагогического университета. 2009. №9. С. 16-28.

2. Власова Ж.Н., Жукова Т.А. Формирование здорового образа жизни студентов // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. 2013. №13. С. 19-21.

3. Гилазиева С.Р., Шумилина Н.С., Симоненков В.С. К вопросу формирования культуры здоровья обучающихся в процессе образования в вузе // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. №10 (198). С. 13-18.

4. Зысманов Б.М. Педагогические условия формирования здорового образа жизни студентов в образовательном процессе вуза: Дис…канд. пед. наук. Смоленск, 2006. 213 с.

5. Иванова С.Ю. Формирование потребности студентов вуза в здоровом образе жизни: Дис…канд. пед. наук. Кемерово, 2008. 266 с.

6. Кирилов К.А., Дмух О.В., Осипов А.Ю. Формирование здорового образа жизни студентов в социально-образовательной среде вуза // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2018. №60-4. С. 203-206.

7. Немова О.А., Кутепов М.М., Кутепова Л.И., Ретивина В.В., Фролова Н.В. Социокультурные механизмы трансляции ценностей (на примере приобщения молодежи Нижнего Новгорода к здоровому образу жизни) // Теория и практика физической культуры. 2016. №11. С. 48-50.

8. Осипов А.Ю., Лукин А.В., Приходов Д.С., Спирин В.С., Кирилов К.А. Деятельность по сохранению и укреплению физического здоровья студенческой молодежи // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2016. №52-6. С. 161-167.

9. Осипов А.Ю., Кадомцева Е.М., Лепилина Т.В., Приходов Д.С., Раковецкий А.И. Создание социальной физкультурно-спортивной среды в вузах, с целью сохранения здоровья всех участников образовательного процесса (на примере ведущих вузов Красноярского края) // В мире научных открытий. 2015. №3.1 (63). С. 735-748.

10. Ошина О.В. Образовательная система подготовки студентов вузов к здоровому образу жизни: Дис…канд. пед. наук. СПб, 2006. 209 с.

11. Репринцева Е.А., Соломахина Т.Р. Формирование здорового образа жизни студентов в образовательной среде вуза: Компетентностный подход // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т.22. №2. С. 228-233.

12. Самарин А.В., Мехришвили Л.Л. Теоретическая модель формирования здорового образа жизни студенческой молодежи в дискурсе культуры здоровья // Здоровье и образование в XXI веке. 2016. №2 (18). С. 816-819.

13. Скляров С.В. Формирование культуры здоровья студентов вуза в процессе общего физкультурного образования: Дис…канд. пед. наук. Белгород, 2010. 224 с.

14. Сорокина В.М. Формирование у студентов отношения к здоровому образу жизни, как к профессиональной ценности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. №9 (43). С. 47-50.

15. Турбачкина О.В. Совершенствование системы физического воспитания студентов в целях формирования культуры здоровья: Дис…канд. пед. наук. Москва, 2012. 135 с.

16. Цыбиков Д.В. Формирование ценностного отношения студентов к здоровому образу жизни в образовательном пространстве педагогического вуза: Дис…канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2013. 201 с.

17. Яковлева И.А. Организационно-педагогические условия формирования культуры здоровья студентов: Дис…канд. пед. наук. Красноярск, 2008. 181 с.

18. Levanova E., Kokorina O., Nikitin Yu., et al. Concept of educational assistance to health protection of the individual // Global Journal of Health Science. 2016. №8 (3). P.122–130. DOI:10.5539/qjhs.v8n3p122

19. Nagovitsyn R., Chigovskaya-Nazarova Ya., Miroshnichenko A., Senator S. The realization of the system programme «Health Saving Education» in the pedagogical university // European Journal of Contemporary Education. 2018. №7 (1). P. 137-149. DOI:10.13187/ejced.2018.1.137

20. Osipov A., Zhavner T., Batunova I., et al. Physical education and sports achievement ratings as a significant factor to increase the level of physical activity of students and staff in high school // Journal of Physical Education and Sport. 2018. №2. P. 592-599. DOI:10.7752/jpes.2018.02086

21. Osipov A., Kudryavtsev M., Fedorova P., et al. Components of positive impact of exposure on university physical culture and sports on students' physical activity // Journal of Physical Education and Sport. 2017. №2. P. 871-878. DOI:10.7752/jpes.2017.02133

22. Panachev V., Zelenin L., Opletin A., Legotkin A., Kusekova R. Aspects of health-improving and sports-mass work students // Journal of Global Pharma Technology. 2018. №10 (5). P. 268-273.

UDC: 378.147.091
candidate of Pedagogical Sciences Kobtseva Svetlana Aleksandrovna
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"Murmansk Arctic State University" (Murmansk);
candidate of Pedagogical Sciences Pastushkova Marina Anatolievna
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"Murmansk Arctic State University" (Murmansk)

DIFFERENTIATED TEACHINHG ENGLISH PROCESS FOR NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS

Аннотация. Статья посвящена решению одной из значимых современных педагогических проблем – определение способа повышения эффективности процесса обучения английскому языку на нелингвистических факультетах в высшей школе. С целью разрешения данной проблемы преподаватели английского языка нашего университета разработали и внедрили дифференцированную модель обучения, которая позволяет повысить уровень знаний английского языка студентов нелингвистических направлений подготовки. Данный подход основан на применении внешней дифференциации, в соответствии с индивидуальными особенностями и способностями студентов.
Ключевые слова: дифференцированное обучение, внешняя дифференциация, смешанная дифференциация, способы повышения эффективности процесса обучения, уровень владения языком, индивидуальные особенности студентов, индивидуальные способности студентов.
Annotation. The article is devoted to the solution of one of the important contemporary pedagogical problems - finding the way of increasing the effectiveness of the teaching English process at non-linguistic departments of the University. To solve this problem English teachers of our University have developed and applied a differentiated model of teaching that allows improving the level of non-linguistic students' language skills. This approach is based on the group differentiation, according to the level of school background and individual capabilities.
Keywords: differentiated education, external differentiation, mixed differentiation, ways of increasing the effectiveness of the teaching process, level of students' language skills, individual peculiarities of students, individual capabilities of students.

Introduction. In the conditions of the contemporary society, with the developing of multicultural communication and contacts between countries and continents, the importance of foreign languages, especially English as a global one, has increased. Modern world realizes that we have common problems and can solve them only with the help of cooperation between nations, through the dialogue between people, no matter from what part of the world they are.

Nowadays, English is vital not only for professions and spheres, connected with languages and multicultural communication, but also for any person who wants to become a competent specialist in his/her field. No matter if it is Law, Journalism, Economics, or even Psychology. That is why one of the most important purposes for English teachers of Murmansk Arctic State University is to improve the level of students' knowledge in English as our University has partnership and cooperation with different foreign educational establishments, especially in the Northern Region.

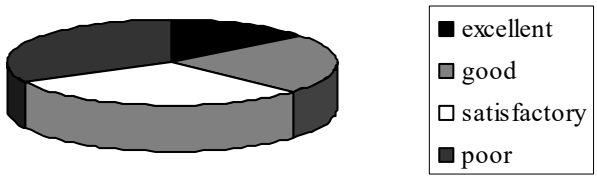
The purpose of the article. The purpose of the article is to present the results of the experimental implementation of external differentiation into the process of university training which were conducted in a number of non-linguistic faculties of the university and to prove the effectiveness of this educational technology, based on the analysis of these results.

The presentation of the main material of the article. Despite of the need to improve the level of proficiency in foreign languages and communicative skills of our students, there are a lot of circumstances preventing the effectiveness of teaching English process. Among them:

- not sufficient amount of studying hours for English learning at the University (only 2 hours a week at non-linguistic departments);
- different English school background of our students;
- inability to take into account the individual abilities and peculiarities of students according to the traditional educational system.

Students that are entering the University at the non-linguistic faculties or departments do not have entrance examination in English. Because of that first year students have different level of school background in English. Together with the students that have good knowledge there are also students with poor English background. According to the results of written test (introductory diagnostic test) 14.3% of students showed excellent, 22.7% good, 30.2% satisfactory and 32.8% poor knowledge of English.

The diagram of the results of introductory diagnostic test



According to the questionnaire data among students of non-linguistic departments approximately 20% had studied at linguistic colleges, courses, specialized schools or were taught English by private teachers. At the same time 15-18% of first-year students according to objective reasons didn't study English at senior school or had entered the University after a long period after finishing school. This way, together with the students who had thoroughly learned the school program there are some that have very poor knowledge on this subject, thus there is a big difference in the level of language skills English among students of the same grade.

Due to the traditional educational system students with different level of language grounding, different linguistic capabilities, educational motivation and ability to work are combined into one group. In most of the cases, there is unification of students with both low and high level of language proficiency.

This system leads to decreasing of educational motivation and interest to English among some students during the academic year. Students with the low level of knowledge give the following reasons:

- difficulties in learning the University's program;
- complexity of the material;
- uncomfortable for them psychological atmosphere in groups with the students with higher level of communicative skills.

Students with the high level of language grounding show the decreasing of educational motivation as a result of the absence of interest to work in a lower tempo, necessity of repeating grammatical and lexical material they had already studied at school. All these factors lead to a poor progress in studying and a great amount of academic debts.

According to the traditional educational system the teacher has no ability to take into consideration the level of student's proficiency, the individual language capacities and abilities to the potential development during the studying process. To solve these problems English teachers of our University have introduced a new differentiated model of teaching that allows improving the level of students' language skills. This approach is based on the external or group differentiation, according to the level of school English background, individual features and capabilities of students.

Differentiated education was carried out in the process of teaching English to students of the Law department, as the number of students in this field of study (34) allowed us to divide the course into 3 level groups. Students of the "Finance and Credit" course were trained without dividing because the number of students (12) did not allow them to be divided into level groups. The training had been carried out for two years (2017-2019), during this period we had an opportunity to compare the training results of these groups.

The forming of the level groups is made according to the following criteria:

1) marks for English in a school-leaving certificate;
2) result of written test (introductory diagnostic test);
3) result of interviewing students;
4) data of students' questionnaire concerning interests, preferences, the level of their interest in studying English.

And the following level groups for English studying process were formed: advanced ("A"), general ("B"), basic ("C"). This sort of differentiation can be devoted to the external differentiation because students are divided into level groups, but we suppose this kind of differentiation should be considered as a mixed differentiation, as all the rest of subjects are taught without any group division.

In domestic pedagogy, the effectiveness of this educational model is recognized. But it is not often used as part of higher education as a result of organizational complexity [1]. But mixed differentiation is widely spread in many European countries (FEGA program in Germany, ABC program in England) [2].

It is necessary to mention that students have an opportunity to move to a group with a higher level and vice versa according to the results of studying progress. At the end of academic year there is a reforming of groups. To our opinion the ability of moving from a group with a lower level to a group with a higher level increases student's interest in learning English, makes them more serious to the subject.

Teaching process is organized according to the programs with three different levels of complication, usage of authentic multilevel textbooks, different educational rate, intensiveness of studies and amount of teacher's help. The process of education is based in such way to involve all students irrespective of the language level into the independent grounding creative activity and to increase their interest in the subject.

There are special program with three levels of mastering the material: advanced ("A"), general ("B"), basic ("C"). They are characterized by the variative program's matter, different methods and the intension of studying.

The main aim of the basic level program ("C") is to fulfill the requirements of the minimum state educational standard as we consider the extend in such groups is unnecessary. The general and advanced levels program ("B", "A") contain the additional material that helps students to know English better and to use it in practice more effective.

Besides, the advanced level program ("A") is characterized by more independent work of students with textbooks and additional sources of information during studying. So the main focus is not in teaching but in learning. For example students of these groups often make reports, write annotations and business letters, make creative tasks according to individual projects and take part in out-of-class activities. They are given an opportunity to study new topics and pay more attention towards studying professionally orientated vocabulary and texts.

Every program has its own marks requirements. Of course the mark that is given to a student of "A" level is not equal to the mark that is given to a student of "C" level. Traditionally there are some set priorities of the mark for the level of knowledge, abilities and skills but not for the effort that was spent by students. That fact leads to the decreasing of cognitive motivation and prevent students' creative development. No doubt the content and complication of the material at groups with different level vary greatly. But we give marks not only according to the level of knowledge but to the effort with which students have been studying and aims that they have posed to themselves. As we know some students of "C" level do not need English in the future, their professional field, while the majority of students from "A" level have an aim to work abroad or to use language in their future career. To our opinion, it will help any student to feel themselves equal, to increase self confidence and believe in their potential success of studying activity.

The control of acquired knowledge and skills also should be variable. As the practice had shown, the traditional way of final control – examination/test in most of the cases turns out to be non-effective. In most of the cases the students that have difficulties in studying English get poor marks. That is because of a certain kind of psychological barrier and fear of the large amount of exam topics that had been studying for 2 years period. Students with the high level of language skills do not have difficulties in repeating these topics before examination but students with low level have some difficulties with that. As the survey had shown it is more simple for the students with low level of English knowledge to pass examinational topics to the teacher gradually during the academic year.

We had developed the alternative form of final control for such kind of students ("B", "C" level groups): exam on the base of individual student's card (ISC). At the beginning of the term every student gets individual student's card where the results of passing topics, dialogues, lexical and grammar material, tests are put into. At the end of the semester (academic year) the teacher has possibility to give final mark according to the average mark of the ISC. This final control form, to our opinion, stimulate students be more active as they have no fear of poor marks any more, they are not afraid of giving questions, express their point of view during the classes.

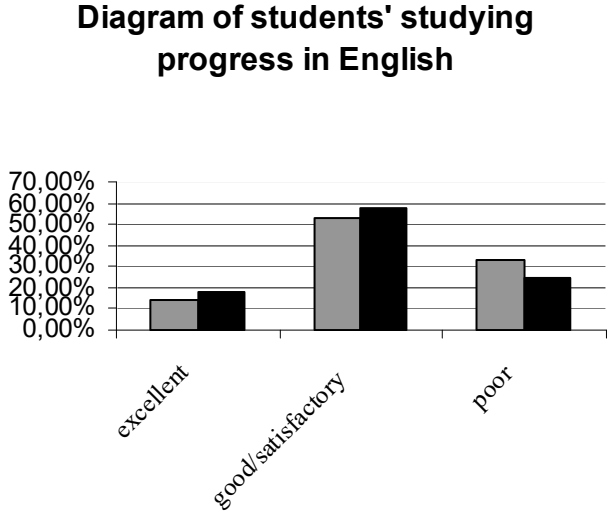
Students of advanced level groups ("A") together with the traditional form of final control – examination are given an opportunity to work according to the individual projects. The themes of these projects usually connected with main subjects and future professions of the students. The work due to the projects is fulfilled during one or two academic semesters (it depends on the complexity of the project) and is carried out under the teacher's control. For the successful fulfillment of the project students should learn additional sources of information including the internet, translate not less than four or five articles on the topic of their research, make a mini-dictionary, retell one article with comments and write detailed report according their work.

Public presentation of the project is held at the final lessons or at the students' scientific conferences. And the mark for the project is given not only by the teacher but also by other students that are taking part in the discussion as opponents. According to the teachers' opinion students that were working with projects had got skills of research work, self-control, can analyze and discuss the material, prove their point of view. This way, the usage of project method allows increasing the effectiveness and practical directivity of education greatly.

Thus, we had created definite pedagogical conditions that had provided the successful realization of foreign language differentiated education model at non-linguistic faculties of our University. It includes:

- educational program with three levels of mastering the material and characterized by variability of the content, methods and intension of studying;
- synchronization of learning educational material according to the group level;
- presence of demand list towards the knowledge, abilities, skills and the criteria of marks depending on the group level;
- the alternative forms of the present and final control of acquired knowledge and skills;
- optimal selection of studying methodical complex of leveling nature (studying literature, didactic material and additional means of teaching).

As the practice had shown there are curtain changes in the language level of our students after studying English for two years period according to the differentiated educational model. The amount of the students with high level had increased on 22.4%, with middle level on 2.4% and the amount of students with poor level had decreased on 24.8%.



Row 1-the beginning of studying; Row 2-the finishing of studying

The students who were educated according to the differentiated model have practically shown the following results:

- increasing of language competence (33.5%);
- progress in studying (20%);
- more activeness, both in class and out of class (54%);
- ability for self-studying (62%);
- increasing of the level of cognitive motivation and the interest in subject (86%);
- successful forming of educational-cognitive skills (76.5%).

Besides that, students that were studying according to this educational model have taken more active part in various international programs which our University deals with.

Conclusions. We came to the conclusion that introduced by us model of differentiated education favor achievement of high level of effectiveness studying process as it:

- leads to the increasing of students' studying progress;
- increases the quality of communicative skills;
- forms the positive cognitive motivation of students, makes them more interested in studying English;
- helps to form the complex of necessary studying-cognitive skills;
- develops creative activity and self-dependence of students;
- makes favorable conditions for harmonic development of personality;
- leads to involvement of all students despite of their language level and linguistic abilities in an active verbal communication.

Thus, we have made an attempt to make favorable conditions for the development of all students according to their individual peculiarities and capabilities.

The differentiated educational model improves the level of students' language, communicative skills and the effectiveness of teaching process not due to the increasing of the amount of studying hours or decreasing of the amount of students in groups that implies additional financial expenses, but due to the usage of individual approach towards each student.

We hope that our students will become competitive specialists in their fields at the modern Labor market and English knowledge will help them in solving important international problems and gives them an opportunity to take an active part in cross-border collaboration.

References:

1. Firsov, V.V. O sushchestve urovnevoj differenciacii obucheniya [Elektronnyj resurs] / V.V. Firsov// E-zhurnal «Pedagogicheskaya nauka: istoriya, teoriya, praktika, tendencii razvitiya». - 2008. - №1.

2. Krashen, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition / S.D. Krashen // University of Southern California, 2009. – pp. 30-37. - URL: http//www.sdkrashen.com/content/-books/principles_and_practice.pdf

УДК: 371
кандидат педагогических наук, доцент Кожурова Алина Алексеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студентка 4 курса кафедры начального образования Шипкова Анастасия Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена экспериментальной проверке на практике возможности развития познавательной активности младших школьников на основе использования нетрадиционных форм обучения. Для выявления уровня познавательной активности учащихся были подобраны следующие методики: опросник познавательной активности Ч.Л. Спилберга и анкета познавательной активности младших школьников А.А. Горчинской.
Ключевые слова: младший школьник, активность, познавательная активность, нетрадиционные уроки.
Annotation. The article is devoted to experimental verification in practice of the possibility of developing the cognitive activity of younger schoolchildren through the use of non-traditional forms of education. To identify the level of cognitive activity of students, the following methods were selected: a questionnaire of cognitive activity. Spielberg and the questionnaire of the cognitive activity of A.A. Gorchinskaya younger students.
Keywords: junior schoolchild, activity, cognitive activity, non-traditional lessons.

Введение. Вопросы изучения развития познавательной активности обучающихся затрагиваются во всех актуальных источниках психолого-педагогической литературы. В проекте нового ФГОС НОО в общих положениях отражены следующие пункты: «освоение учащимися технологий командной работы на основе личного вклада каждого в решение общих задач, осознания личной ответственности, объективной оценки своих и командных возможностей; развитие представлений о высоком уровне научно-технологического развития страны, овладение современными технологическими средствами в ходе обучения и в повседневной жизни, освоение цифровых образовательных сред для проверки и приобретения знаний, расширения возможностей личного образовательного маршрута».

Как известно, изучение проблемы развития познавательной активности человека во все времена были всегда в поле поиска новых подходов. С точки зрения психологической науки, активность это «способность изменить окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями» [3, с. 56].

В век информационных технологий, современное начальное образование ставит перед собой цели глубже изучить природу формирования и развития познавательной активности обучающихся, но одновременно с опорой на классическую методологию исследований этот вопрос требует разносторонних решений, что дает много перспектив дальнейшего изучения. Таким образом, в научном педагогическом сообществе, познавательная активность младших школьников рассматривают:

- в активизации познавательного интереса как значимого условия в развитии мотивации к учению (Колесова С.С., Павлова Е.П.) [3];
- в акценте на игровые технологии как средство развития познавательных интересов (Габышева Ю.Ю., Сидорова Е.Э.) [1];
- в творческом характере деятельности, состязательности и включение игровых форм работы на примере LEGO-конструирования (Неустроева Е.Н., Кривошапкина Н.Е.) [5].

По мнению Годовиковой Д.Б., «познавательная активность формирует у учеников стремление получить новые знания об окружающем нас мире, это и есть познавательная потребность» [2, с. 75]. Естественное стремление к познанию развивается в учебном процессе при его регулировании со стороны педагога таким образом, чтобы в нее вовлекались разные стороны психической деятельности в беседах, играх, занятиях в семье.

Нетрадиционные формы обучения позволяют сделать занимательными и увлекательными не только работу учащихся на творческо-поисковом уровне, но и обыденные школьные будни по изучению предметов. Нестандартные уроки отличаются от обычных традиционных уроков дополнительным фантазийным элементом, который способен вызвать у детей интерес и стремление к мыслительной деятельности [3, с. 56].

Цель статьи - изучить на практике возможности развития познавательной активности младших школьников на основе использования нетрадиционных форм обучения.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняли участие 38 учащихся 3 класса. До разработки нетрадиционных форм обучения, нам необходимо было проводить диагностику состояния познавательной активности наших испытуемых. Для этого выбрали метод анкетирования: опросник Ч.Л. Спилбергера и анкета А.А. Горчинской.

Предложенный опросник Ч.Л. Спилбергера направлен на изучение уровней познавательной активности, как актуальных состояний и как свойств личности [9]. Уровень познавательной активности определяется по пятибалльной шкале, путем вывода среднего балла по всем ответам на вопросы. Высокий уровень - 4,0 - 5 баллов; Средний уровень - 3,0 - 3,9 балла; Низкий уровень - 2,5 - 2,9 балла (табл. 1).

Таблица 1

Результаты опросника: распределение уровней познавательной активности детей

Уровень познавательной активности	Количество детей
Высокий уровень – 4,0-5	9 (24%)
Средний уровень – 3,0-3,9	24 (63%)
Низкий уровень – 2,5-2,9	5 (13%)

Из данных проведенного опросника было установлено, что среди 38 детей, 24 (63%) учащихся имеют средний уровень познавательной активности, 9 (24%) - высокий и 5 (13%) - низкий. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что у большинства испытуемых познавательная активность находится на среднем уровне.

Вместе с тем, мы выбрали методику А.А. Горчинской по определению актуального состояния познавательной активности младших школьников [8]. Анкета предназначена для оценки степени выраженности познавательной активности младших школьников, которая состоит из 5 вопросов, имеющими возможные варианты ответов (например, нравится ли тебе решать сложные задачи?). Обработка данных: Ответы а) свидетельствуют о сильно выраженной познавательной активности; ответы б) об умеренной; ответы в) о слабой выраженности. Результаты обработки ответов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты анкеты: распределение выраженности познавательной активности детей

Степень выраженности познавательной активности	Количество детей
Сильно выраженная	10 (26%)
Умеренно выраженная	20 (53%)
Слабо выраженная	8 (21%)

Из данных проведенного анкетирования можно сделать вывод, среди 38 учащихся, 20 (53%) респондентов имеют умеренную степень выраженности, 10 (26%) детей - сильную и 8 (21%) - слабую степень выраженности познавательной активности. Следовательно, результаты говорят о необходимости целенаправленной педагогической работы по повышению познавательной активности младших школьников.

По итогам проведенных методик можно констатировать, что в классе уровень познавательной активности детей - средний. Это говорит об устойчивости волевых усилий ребенка, что наблюдается в стремлении довести начатое дело до конца, при затруднении не отказывается от выполнения задания, а ищет пути решения. С опорой на такие наблюдения и с целью повышения познавательной активности на уроках мы разработали нетрадиционные уроки, которые включают в себя иные способы и приёмы возбуждения интереса детей в мире познания и идей. Большинство заданий, как правило, представлены в игровой форме. Таким образом, проведены следующие нетрадиционные уроки: 1. Урок-путешествие; 2. Видеоурок; 3. Квест-урок.

1. Урок-путешествие по предмету «Окружающий мир».

Тема «Путешествие по странам Европы».

Цель: развитие познавательного интереса учащихся к изучаемому предмету, их кругозор и воспитание культуры общения.

Нужно продумать маршрут путешествий, приготовить нужный раздаточный материал, акцентируя детей на особо важных этапах путешествия. Ход путешествия ученики должны фиксировать в карточках.

Это восьмой урок в разделе «Путешествия по городам и странам» предлагаемый автором программы А.А. Плешаковым. На предыдущих уроках формировалось умение на карте находить страны Европы, называть столицы, определять границы и в тексте знакомиться с достопримечательностями. На последующих уроках будет проводится работа по знакомству с другими государствами Европы, по закреплению полученных знаний и умений работать по карте. Для путешествия разделили заранее класс на 4 группы. Дети получают конверты или билеты на самолет. На каждом билете есть цветовая пометка. Как любым путешественникам, им нужна карта. Каждая группа получает карту Европы, на которой обозначена схема движения по странам. Номера на карте по порядку указывают, куда сначала идет группа, в какую часть Европы путешествует. При прибытии в определенную часть Европы дети выбирают конверт с заданиями. После выполнения задания проверяют свою работу и оценивают себя, закрасив кружок на своем билете нужным цветом (зеленый – все правильно, желтый – есть ошибки, красный – не справился с заданием). Так начинается наше путешествие по Европе.

Представленный, как пример, урок-путешествие способствует релаксации, т.е. снятию нервной нагрузки за счет смены деятельности, что очень важно для здоровьесбережения. Развивает общеучебные умения и навыки (анализ, синтез, сравнение, умения выделять главное, делать выводы); поддерживает устойчивый интерес к изучаемому материалу на протяжении всего учебного занятия; вырабатывают коммуникативные умения и способствуют установлению эмоциональных контактов между участниками учебного процесса.

2. Видеоурок по предмету «Литературное чтение».

Тема «Агния Львовна Барто».

Цель: ознакомление с жизнью и творчеством А.Л. Барто; обучение правильному чтению стихов и развитие памяти, речи, мышления.

Оборудование: видео-презентация, аудиозаписи, учебник литературного чтения.

Урок содержит в себе видео материал с биографией А.Л. Барто, после просмотра идет обсуждение с детьми, что позволяет закрепить просмотренный материал. Далее, дети знакомятся с творчеством писательницы. Для этого использовали хорошую аудиозапись стихотворения «Разлука». После прослушивания, идет разбор стихотворения. Для следующего стихотворения тоже была использована аудиозапись, но задание было на выразительное чтение. Практиковать видеофильм на уроке помогает также

развитию внимания и памяти. Во время просмотра в классе возникает атмосфера совместной познавательной активности. В этих условиях даже невнимательный ученик становится внимательным.

Такой вид работы активизирует интерес к литературе, служит лучшему усвоению изучаемого материала, а также углубляет знание материала, поскольку при этом происходит процесс запоминания.

3. Экологический квест-урок по предмету «Окружающий мир».

Тема «Послание Синички».

Цель: формирование экологической культуры; привитие любви и бережного отношения к птицам.

Оборудование: изображение птиц, кормушка, карточки с изображением пищи для птиц, конверты с посланиями, альбомные листы, цветные карандаши.

Все задания в игре были связаны одной сюжетной линией. Во время квест-игры обучающиеся сталкиваются с различными заданиями, которые переходили от одного маршрута к другому. Дети выполняли задания в нахождении, отгадывании, проявляя познавательную активность, эмоционально реагируя на приемы активации деятельности, использовали имеющиеся знания и умения.

В настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Таких методов, которые формируют умения самостоятельно добывать знания, существует великое множество, однако мы остановим наше внимание на технологии квеста, как одной из разновидности игровой технологии. Таким образом, использование квест-урока вполне подходит для вовлечения каждого учащегося в активный познавательный процесс.

Выводы. Все представленные формы обучения являются лишь одним из вариантов разрешения проблемы развития познавательной активности обучающихся в начальной школе. На всех этапах занятий ученики были вовлечены в активную мыслительную и практическую деятельность творческого характера, детям надо было не только использовать уже имеющиеся знания, но и найти новый способ выполнения уже известного им действия. Но, тем не менее, оптимальных результатов можно добиться, продолжив работу по реализации нетрадиционных форм обучения на уроках математики, русского языка, основы безопасности жизнедеятельности и т.д.

Литература:

1. Габышева Ю.Ю., Сидорова Е.Э. Игровые технологии как средство развития познавательных интересов младших школьников / сборник трудов «Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе»: материалы VII Всероссийской НПК Якутск. Киров: Изд-во МЦИТО, 2018. С. 139-141.

2. Годовикова Д.Б. Развивающее обучение. – М.: Просвещение, 2010. – 176 с.

3. Колесова С.С., Павлова Е.П. Активизация познавательного интереса младших школьников в развитии мотивации к учению / сборник трудов «Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе»: материалы IV Всероссийской НПК Якутск. Чебоксары: Изд-во Интерактив плюс, 2015. С. 36-38.

4. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь [Текст] / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: СПб, 2014. – 857 с.

5. Неустроева Е.Н., Кривошапкина Н.Е. Влияние LEGO-конструирования в формировании познавательной активности младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: ГПА ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского», 2019. – № 62(1). - С. 212-216.

6. Сычева Г.Н. Лучшие нестандартные уроки в начальной школе: русский язык / Г.Н. Сычева н/Д: Феникс, 2014. - 190 с. - (Библиотека учителя).

7. Хабибуллина Ф.Г., Куренова Н.А., Зиганшина Г.Г. Мастерство учителя // Школьная педагогика. - 2016. — №4. — 14-16 с.

8. Электронный ресурс: «Диагностика познавательной активности младшего школьника (А.А. Горчинская)». URL: https://multiurok.ru/blog/diaghnostika-poznavatiel-noi-aktivnosti-mladshiegho-shkol-nika-a-a-gorchinskaia.html (Дата обращения: 21.05.2019).

9. Электронный ресурс: Инфоурок › Начальные классы › Другие методич. Материалы › Диагностические мероприятия по определению уровня познавательной активности младших школьников: опросник Ч.Д. Спилбергера. URL: https://infourok.ru/diagnosticheskie-meropriyatiya-po-opredeleniyu-urovnya-poznavatelnoy-aktivnosti-mladshih-shkolnikov-1499491.html (Дата обращения: 21.05.2019).

10. Электронный ресурс: «Подготовлены новые проекты Федеральных государственных образовательных стандартов». URL: http://www.sakha.gov.ru/news/front/view/id/3009030 (Дата обращения: 01.04.2019).

Педагогика

УДК: 373.31

кандидат педагогических наук, доцент Козырская Ирина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Челябинский государственный университет» (г. Челябинск)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О БЕЗОПАСНОМ ПОВЕДЕНИИ И ПУТИ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье представлены и проанализированы результаты эмпирического исследования уровня сформированности представлений младших школьников о безопасном поведении, что позволило определить дальнейшие пути и возможности для его формирования, в контексте возрастных особенностей развития в различных видах деятельности.

Ключевые слова: безопасность, безопасное поведение, здоровый образ жизни, младший школьный возраст, формирование.

Annotation. The results of the empirical research of the junior school children idea about safe conduct level are analyzed and presented in this article, what allows to choose the ways and opportunities of its formation in the context of age characteristics development in different activity categories.

Keywords: safety, safe behavior, healthy lifestyle, primary school age, developing.

Введение. Экскурс в историю развития человечества убедительно доказывает, что на всем протяжении своего существования оно подвергалось воздействию различных опасностей и угроз, а жизнедеятельность современного человека наполнила опасные факторы новым содержанием, усугубив существовавшие ранее угрозы. Выделяя основные риски, отметим угрозы экологической безопасности, связанные с деградацией природной среды; современное производство и связанное с ним усложнение технологий, погоня за сверхприбылью неминуемо ведет к техногенным авариям и катастрофам, возрастает уязвимость человечества перед природными стихиями и биологическими инфекциями, как существовавшими ранее, так и вспыхивающими вновь. Особое значение приобретают в современных условиях социальные аспекты безопасности, что связано с возрастающими социальными опасностями и угрозами.

В этих обстоятельствах сформировалась противоречивая тенденция: с одной стороны, проблемы безопасности жизнедеятельности на сегодняшний день приобрели небывалую значимость, а с другой - отчетливо прослеживается позиция, состоящая в том, что человечество, свыкаясь с опасностями, все чаще пренебрегает правилами безопасного поведения и мерами предосторожности.

В современных исследованиях в области безопасности жизнедеятельности отмечается, что одна из центральных позиций – концепция приемлемого риска – основана на положении о том, что невозможно достижение абсолютной безопасности, в мире всегда существуют определенные риски, а возможность управлять ими основывается в первую очередь на безопасном поведении [13].

Поэтому необходимо сосредоточить усилия на формировании навыков безопасного поведения, начиная с детского возраста, в процессе становления и развития детской личности, происходящего под влиянием социальных и культурных факторов, педагогических и иных воздействий со стороны родителей, педагогов и ближайшего окружения [3, с. 17].

Формирование в детском возрасте культуры безопасной жизнедеятельности, основанной на развитии и поддержании мотивации к безопасному поведению, сохранение здоровья ребенка и здоровый образ жизни по праву считаются одним из приоритетов личностного развития.

Безопасность определяется в Федеральном законе «О безопасности» как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз [12].

Дефиниция «безопасность жизнедеятельности» применительно к младшему школьному возрасту чаще всего соотносится с такими понятиями как «безопасное поведение» и «здоровый образ жизни». В контексте этих категорий мы и строили содержание нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. Безопасное поведение – это поведение, обеспечивающее безопасность существования личности, а также не наносящее вред окружающим людям [9]. В современных исследованиях проблемы формирования безопасного поведения в младшем школьном возрасте выделяют следующие аспекты: общая теоретическая подготовка к безопасной жизнедеятельности (осмысление общих проблем риска, безопасности, опасности и т.д.); формирование предметных умений и навыков (видов деятельности, которые осуществляются не только в безопасных условиях, но и в условиях риска); психологическая подготовка к безопасной жизнедеятельности (формирование смелости, решительности, готовности к разумному риску и т.д.); развитие качеств личности, необходимых для безопасной жизнедеятельности (проницательности, дальновидности, гуманности, оптимистичности и т.д. как основы безопасности человека и общества) [9].

Проведенное нами эмпирическое изучение уровня сформированности представлений младших школьников о безопасном поведении в различных сферах строилось на основе использования следующего диагностического инструментария: оценка уровня представлений и сформированности безопасного поведения в области здорового образа жизни («Экспресс-диагностика представлений о ценности здоровья учащихся», Методики «Знания о здоровье», «Мое здоровье», «Гигиенические навыки»); методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; анкета, направленная на выявление особенностей и представлений младших школьников о безопасном поведении в различных сферах.

Экспериментальная выборка составила 240 учащихся начальных классов, в возрасте 8-9 лет.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что предметные знания в области здорового образа жизни находятся на достаточно высоком уровне. Большинство учащихся продемонстрировали высокий уровень ценностного отношения к здоровью (личностно ориентированный тип 50%), осознанного отношения к своему здоровью (ресурсно-прагматический тип 20%) и 30% учащихся недостаточно осознанно относятся к своему здоровью, что соответствует адаптационно-поддерживающему типу.

Суждения о принципах и сущности здоровьесбережения точны и приведены в систему у 50% учащихся, они хорошо ориентируются в вопросах сферы здравосозидания, демонстрируют достаточно полные, осознанные и систематизированы знания что соответствует высокому уровню. 40% участников продемонстрировали средний уровень, их знания о здоровье и здоровом образе жизни фрагментарны, ответы недостаточно осознанные и полные и не систематизированы. 10% учащихся продемонстрировали низкий уровень и слабую ориентировку в вопросах сохранения и поддержания здоровья, их знания отрывочные и не систематизированные.

Анализ результатов исследования системы ценностных ориентаций младших школьников показал, что здоровье не является основополагающим приоритетом и уступает «Материальной обеспеченности» и «Благополучию в семье» для 60% участников и лишь 20% учащихся отдали предпочтение ценности «Здоровье».

Анализ результатов диагностики уровня сформированности представлений о безопасном поведении и готовности следовать ему показал, что они сформированы недостаточно. Высокий уровень знаний о правилах безопасного поведения продемонстрировали 40%, учащихся, знания 40% находятся на среднем уровне и 20% на низком уровне, младшие школьники затруднялись в определении источников опасностей, демонстрировали низкий уровень знаний о мерах предосторожности и способах преодоления угрозы. На низком (40%) и среднем (40%) уровне сформирован опыт безопасного поведения. Лишь 20% участников исследования продемонстрировали сформированность умения действовать в ситуациях контактов с потенциально опасными объектами окружающего мира. При этом большинство учащихся осознают и демонстрируют понимание необходимости соблюдения мер предосторожности (70%), а практическая демонстрация своих возможностей в опасной ситуации выражена слабо.

В числе же основополагающих требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, отраженных в Федеральном государственном образовательном

стандарте начального общего образования(1-4 кл.), личностные результаты должны отражать «…формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни» [5]. В содержательном плане младшем школьном возрасте эта задача решается в рамках обязательной предметной области «Окружающий мир» через решение задач: «Формирование модели безопасного поведения в условиях повседневной жизни и в различных опасных и чрезвычайных ситуациях. Формирование психологической культуры и компетенции для обеспечения эффективного и безопасного взаимодействия в социуме» [14].

Проведенное нами исследование дает основание утверждать, что предметная область «Окружающий мир» в ограниченной степени способствует формированию готовности младшего школьника к решению практических задач в области безопасности жизнедеятельности и формированию навыков безопасного поведения, а наиболее успешно безопасное поведение развивается и проявляется в деятельностных формах, в основных видах детской деятельности, что позволит младшему школьнику с успехом овладеть универсальными учебными действиями, которые составляют основу современного начального образования и способствуют формированию безопасного поведения как в чрезвычайных ситуациях, так и в повседневной жизни.

В исследованиях Н.Ю. Марчук отмечается, что психологическая модель безопасного поведения включает в себя: идентификацию опасности; принятие когнитивной ориентации; реактивность в определенной ситуации [10, с. 83-89].

И основана на таких психологических механизмах, как восприятие, рефлексия, систематизация знаний об объекте, осознание возможных последствий опасного явления и возможностей предупреждения опасности, волевая мобилизация и автоматизация реакции в опасной ситуации [10].

Формирование безопасного поведения у младших школьников с одной стороны подчинено общим закономерностям, а с другой стороны, строится с учетом возрастных психологических особенностей, уровня психофизиологического развития и имеющихся жизненных представлений и детского опыта.

Младший школьный возраст является периодом активных изменений в анатомо-физиологическом, психическом и социальном развитии ребенка.

Анатомо-физическое развитие в этот период характеризуется относительной равномерностью, но выраженными изменениями во всех системах организма. Изменяется соотношение весоростовых показателей: на фоне увеличения веса замедляется рост тела в длину, продолжается окостенение скелета и увеличивается мышечная сила, за счет совершенствования всей мышечной системы. Вместе с тем, мышцы еще не достаточно основательно поддерживают тело в правильном статичном положении, что часто является причиной нарушения осанки и искривлений позвоночника именно в младшем школьном возрасте. В целом развитие крупных мышц опережает развитие мелких, что определяет необходимость уделять внимание дальнейшему совершенствованию мелкой моторики.

Активно перестраивается нервная система, возрастает подвижность нервных процессов, но процессы возбуждения, как и в дошкольном возрасте, продолжают доминировать над процессами торможения, что определяет возрастную реактивность и возбудимость.

Совершенствуется нервная система, увеличивается вес мозга, усиливается специализация больших полушарий, интенсивно развиваются функции полушарий головного мозга. К началу обучения в школе происходит морфологическое созревание лобного отдела коры больших полушарий, что обуславливает развитие произвольности в поведении и деятельности и создает условия для развития функции планирования [2].

В этот период наблюдаются активные изменения в деятельности желез внутренней секреции, снижается активность вилочковой железы, что влечет за собой снижение иммунного ответа на внешние факторы и наблюдается повышение активности других желез внутренней секреции: гипофиза, половых желез, надпочечников и требует активизации всех ресурсов организма. Поэтому повышается уязвимость детского организма к любым внешним воздействиям. Статистические данные, приводимые в современных исследованиях, показывают, что за время школьного обучения состояние здоровья детей ухудшается в 4-5 раз [4].

При этом за первые годы обучения в школе значительно возрастает число детей с хроническими заболеваниями, одни из них развиваются на фоне возрастающих нагрузок, другие, имеющие наследственное происхождение или развившиеся в дошкольном возрасте, продолжают прогрессировать. В числе наиболее часто встречающихся патологий исследователи отмечают болезни органов дыхания, уха, горла, носа, расстройства обмена веществ, нарушение осанки [7].

В психологическом плане младший школьный возраст характеризуется активными изменениями в познавательной сфере, развивается произвольность психических процессов, что способствует активному приобретению знаний и усвоению опыта. Снижается непосредственность в поведении, в то же время в поведении сохраняется легкомыслие, наивность, импульсивность.

В социальном плане младший школьный возраст представляет собой качественно новый этап детского развития: начало школьного обучения коренным образом меняет жизнь ребенка. Учение, становясь ведущим видом деятельности, предъявляет повышенные требования к саморегуляции, самодисциплине, организованности. Изменяется система отношений со взрослыми и сверстниками, его общественный статус.

В младшем школьном возрасте сохраняется выраженная потребность в двигательной активности, зачастую направленная на исследование «запретных зон». При этом опасность может расцениваться ребенком как смелость, а безопасное поведение еще мало освоено в данном возрасте.

Вместе с тем, в исследованиях по данной проблеме отмечается, что, в отличие от дошкольного возраста, проявление ответственности в меньшей мере зависит от присутствия значимых взрослых. Ответственность переходит во внутренний план и становится личностной чертой. На этом этапе важно донести до ребенка понимание того, что он ответственен за свою безопасность [9, 1, 11].

В исследованиях проблем формирования безопасного поведения в младшем школьном возрасте отмечается, что в чрезвычайных ситуациях реакция ребенка на происходящее может быть различной. Чаще всего возникает следующий диапазон негативных реакций: ступор, когда ребенок оказывается не в состоянии реагировать на опасность в чрезвычайной ситуации; неадекватные и неэффективные действия, несоответствующие характеру опасности [3].

Процесс формирования безопасного поведения целесообразно выстраивать, опираясь на особенности ведущей деятельности младшего школьного возраста, где наибольшую значимость и ценность для ребенка

представляет процессуальная сторона деятельности – изучать, - а не результативная – знать и уметь. Таким образом, акцент с последствий чрезвычайных ситуаций и опасностей смещается на процесс усвоения навыков безопасного поведения, при условии увлекательной формы подачи, соответствующей возрастным особенностям детской психики, при этом, активно развивающееся логическое мышление позволяет анализировать суть опасностей, как источников чрезвычайных ситуаций и, в определенной степени, оценить их последствия.

Наиболее результативно практическое закрепление правил безопасного поведения, поскольку чаще всего дети испытывают затруднения при практическом применении правил в чрезвычайных ситуациях, характеризующихся нестандартностью.

Огромный потенциал в формировании безопасного поведения представляет внеурочная деятельность учащихся младшего школьного возраста, которая, согласно Стандарта, «организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное), в таких формах как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т. д.» [14]. Отдельным аспектам данной проблемы посвящены исследования Елютина Ю.В. [5], Катуновой М.Р. [6], Купецковой В.Ф. [8] и др., однако отметим, что данная работа требует системной организации.

Выводы. Разнообразный опыт детской деятельности, приобретаемый в младшем школьном возрасте, определяет необходимость обращать пристальное внимание на целенаправленную и осознанную подготовку к безопасной жизнедеятельности в учебе, в быту, в направлении личной безопасности. Эти обстоятельства актуализируют необходимость системной организации деятельности, направленной на профилактику, снижение риска заболеваний, сохранение и укрепление физического здоровья и психо-эмоционального статуса ребенка через содержание школьных курсов и во внеурочной деятельности, с учетом возрастных психологических особенностей учащихся, что определяет контекст наших дальнейших исследований в данном направлении.

Литература:

1. Авдеева Н.Н., Князева О.Л., Стеркина Р.Б. Безопасность. Учебно-методическое пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей младшего школьного возраста. М.: Детство-Пресс, 2007.
2. Антонова О.А. Возрастная анатомия и физиология. М., 2006. - 192 с.
3. Безопасность жизнедеятельности / под ред. Л.А. Михайлова. М: Академия, 2013. 272 с.
4. Вовк М. А. Формирование умений безопасного поведения у младших школьников в спортивно-оздоровительной работе // Молодой ученый. 2014. №5.1. С. 11-14.
5. Елютин Ю.В. Методика организации физкультурно-оздоровительных занятий с младшими школьниками в группе продленного дня общеобразовательной школы Текст.: дис. . канд. пед. наук / Елютин Ю.В. М., 1998. 166 с.
6. Катунова М.Р. Формирование образовательной среды клуба учреждения дополнительного образования детей: дис. канд. пед. наук / Катунова М.Р. СПб., 1998. 198 с.
7. Костецкая Г.А. Основы безопасности жизнедеятельности в школе: возможности, проблемы и перспективы // Безопасность жизнедеятельности. 2012. №10. С. 37-40.
8. Купецкова В.Ф. формирование навыков безопасного поведения младших школьников в процессе внеурочной работы в общеобразовательном учреждении: дис. . канд. пед. наук / Купецкова В.Ф. Пенза, 2008. 195 с.
9. Марчук Н.Ю., Пестова И.В., Дильмиева Т.Р. Методические материалы по вопросам формирования навыков безопасного поведения у детей и подростков. Екатеринбург: ГБОУ СО ЦППРиК «Ладо», 2014. 52 с.
10. Марчук Н.Ю. Психологические основы безопасности детства в условиях промышленных агломераций // Управление рисками, влияющими на уровень социальной безопасности детства: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 13–14 ноября 2014 г. / отв. ред. Е.В. Патраков. Екатеринбург: УрФУ, 2015. С. 83-89
11. Мошкин, В. Воспитание культуры личной безопасности // Основы безопасности жизнедеятельности. 2000. № 8.
12. О безопасности: Федеральный закон РФ от 28.12.2010г. №390-ФЗ // Консультант Плюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108546 (дата обращения: 05.06.2019).
13. Рожков М.М. Риск как категория безопасности жизнедеятельности. Критерии качества жизни населения Российской федерации // Экономика, статистика и информатика. 2014. №5. С. 79-83.
14. Федеральный государственный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/(Дата обращения 05.06.2019).

УДК 378.147
кандидат педагогических наук, доцент Колодезникова Сардаана Ивановна
Институт физической культуры и спорта Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
старший преподаватель Дмитриева Лилия Петровна
Институт физической культуры и спорта Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В профессиональных стандартах по направлению “Физическая культура и спорт” особое внимание уделяется трудовым функциям. В современных условиях повышения требований к качеству подготовки студентов вузов практико-ориентированные научные исследования становятся важной составляющей образовательного процесса. В статье рассматриваются особенности использования методики социального проекта в работе со студентами-магистрантами, дается технология работы над ним. Представлены примеры реализованных социальных проектов.
Ключевые слова: социальный проект, социальная активность, студенты, технология, анализ, этапы проектирования.
Annotation. In professional standards in the direction of “Physical Culture and Sport”, special attention is paid to labor functions. In modern conditions of increasing the quality requirements for the preparation of university students, practice-oriented scientific research is becoming an important component of the educational process. The article discusses the features of using the social project methodology in working with undergraduate students, gives the technology of working on it. Presents examples of implemented social projects.
Keywords: social project, social activity, students, technology, analysis, design stages.

Введение. В последнее десятилетие наметилась ярко выраженная тенденция поддержки молодежных инициатив, программ на государственном уровне. Причем нужно отметить, что система вузовского образования закономерно активно начала вовлекаться в этот процесс как посредник между студентом (молодежью) и потенциальным потребителем. Можно сказать, что вуз выполняет стратегическую задачу Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года, а именно, цитируем: “Государство и общество должны создать базовые условия для полноценной самореализации молодежи в социально-экономической и общественно-политической сферах жизни России, чтобы молодежь, развивая индивидуальные качества, проявляла высокий уровень социальной активности” [1].

Ключевое определение «социальная активность» студента выражается в форме социальных проектов – конкретных продуктов. Процесс работы над социальным проектом не только формирует проектную компетентность, но и дает опыт самостоятельной самоорганизующей деятельности, воспитывает гражданскую позицию, позволяет развивать креативность и инициативу в решении социально-значимых проблем.

Социальный проект видится как технология, и, воздействуя на общественное сознание либо на изменение структуры жизни определенных целевых групп, ориентируется на изменение социальной ситуации, безусловно, улучшение этой ситуации [2]. На наш взгляд, сформированность мотивации у студентов на общественно-полезную практическую деятельность зависит от многих факторов, среди которых можно выделить:

- заинтересованность в проблеме;
- внутренне побуждение к активности и деятельности;
- ориентация на достижение результата;
- осознание социальной ответственности [3].

Изложение основного материала статьи. В работе над любым проектом, прежде всего, необходимо выявить оптимальные пути достижения конкретной и практико-ориентированной цели, направленной на решение определенной проблемы. Эффективность организации проектной деятельности напрямую зависит от понимания студентом полезности его деятельности, верных установок. Верно утверждение, что под проектом, в том числе в социальной сфере, следует понимать комплекс взаимосвязанных работ, направленных на создание продукта (услуги) в условиях заданных требований и ограничений [4].

Доходчиво объясняет технологию структурирования социального проекта профессор Ласуэлла, которая строится на использовании вопросов для определения отдельных элементов проекта и взаимосвязи между ними [5]:

Таблица 1

Технология структурирования социального проекта

1	«Who?»	Целевая группа – ее роль и взаимодействие – их мнение о проекте - определение их мнения о проекте – сильные и слабые сторон их взглядов и отношений.
2	«What?»	измерения проекта: социальные – экономические – культурные – политические – образовательные.
3	«Why?»	нужды и желания – мотивация и интересы участников – главные цели проекта.
4	«Where?»	социальный контекст проекта.
5	«When?» –	сроки реализации проекта.
6	«How?»	используемые средства, методы, технологии, вклад в проект опыта участников и т. д.

Так, в совместном социальном проекте студентов-магистрантов «Социальное-экономическое развитие наслегов Республики Саха (Якутия) был выбран Чукарский наслег Нюрбинского улуса. На поисковом этапе на основе SWOT-анализа ситуации в наслеге были выделены основные проблемы социально-экономического развития наслега.

Таблица 2

SWOT-анализ муниципального образования «Чукарский наслег»

Сильные стороны	Слабые стороны
1. Высокий бонитет почв, пригодных для сельскохозяйственного производства. 2. Наличие земельных ресурсов для ведения сельскохозяйственного производства, личного по подсобного хозяйства. 3. Сохранена социальная сфера – образовательное, медицинское учреждения, Дом культуры. 4. Общая экологическая обстановка удовлетворительная.	1. Значительная удаленность от районного центра с Чукар (80 км). 2. Неблагоприятная демографическая ситуация: высокий уровень естественной убыли, старение населения, отток молодежи из наслега. 3. Недостаточно развитая рыночная инфраструктура. 4. Высокий уровень безработицы. 5. Недостаточная доходная база бюджета наслега. 6. Низкий уровень заработной платы, нерегулярная выплата. 7. Недостаток педагогических кадров, их естественное старение в образ. орг-х. 8. Недостаточный уровень компьютеризации школы. 9. Отсутствие системы бытового обслуживания на территории наслега. 10. Слабое финансирование сферы физической культуры и спорта, отсутствие материальной базы для занятий ФК. 11. Неиспользование имеющегося потенциала средств коммуникаций и информационных технологий в образовании. 12. Нехватка доступного жилья. 13. Низкий уровень экологической культуры населения.
Возможности	Угрозы
1. Дальнейшее развитие малого предпринимательства, расширение сферы услуг в наслеге. 2. Развитие социальной инфраструктуры; рост реальных доходов населения. 3. Развитие на территории поселения подсобных хозяйств, а также крестьянских (фермерских) хозяйств. 4. Эффективность использования муниципального имущества. 5. Активизация работы по реализации федеральных, республиканских целевых программ. 6. Развитие малого и среднего предпринимательства за счет реализации инвестиционных предпринимательских проектов. 7. Развитие сферы услуг, в том числе бытовое обслуживание населения. 8. Развитие рынка сбыта сельскохозяйственной продукции.	1. Диспаритет цен на сельскохозяйственную продукцию (непомерный рост стоимости энергоносителей, запасных частей, удобрений и новой сельскохозяйственной техники). 2. Отсутствие мотивации к труду, рост безработицы, низкий уровень доходов населения. 3. Снижение квалификации, старение и выбывание квалифицированных кадров. 4. Нехватка квалифицированной рабочей силы в наслеге. 5. Наличие незанятого экономически активного населения трудоспособного возраста. 6. Отток населения трудоспособного возраста. 7. Снижение объемов продукции в личных подсобных хозяйствах.

На аналитическом этапе студенты сделали обзор существующей проблемы и поставили задачи, направленные на устранение указанных проблем. В качестве основных положений выступили следующие показатели:

- Экономический потенциал наслега достаточно перспективен, но в настоящее время слабо задействован, особенно развитие предпринимательства, переработка сельхоз продукции, предоставление услуг населению, расширение личных подсобных хозяйств.
- Блок обеспечивающих ресурсов развития (трудовой, производственный, социальный, инвестиционный) имеет тенденцию к росту, но пока не позволяет решать стратегические задачи повышения качества и уровня жизни.
- Существует тенденция старения и выбывания квалифицированных кадров, в целом ухудшение здоровья населения, демографические проблемы, отток трудоспособного населения.

В результате данного этапа исследования студентами был сформулирован основополагающий вывод о том, что работа должна вестись по устойчивому повышению качества жизни и будущих поколений жителей наслега. Приоритетными задачами были указаны: повышение роли физической культуры и спорта в целях улучшения состояния здоровья населения и профилактики правонарушений, воспитание патриотизма у молодежи села.

На презентационном этапе было предложено 2 проекта, в настоящее время реализуемых в данном наслеге.

Первый проект – соревнования среди отцов и детей «Байанай 2018» - имеет своей целью: повысить статус отца в семье и обществе; пропагандировать здоровый и физически активный образ жизни путем сохранения семейных, национальных, спортивных традиций; популяризировать национальные виды спорта.

Данный проект обеспечивает тесное взаимодействие молодежной организации с учащимися школы, администрацией села, клубом отцов и общественностью. В этапы соревнований включены такие виды, которые способствуют не только развитию физических качеств, но и трудовому, семейному воспитанию, осмыслению традиционных ценностей:

1. Бег по глубокому снегу,
2. Охотничий биатлон,
3. Оттеска бревна,
4. Распиловка бревна,
5. Колка дров и складирование,
6. Зажжение огня, кипячение чайника,
7. Бросок мамыкты (веревки для упряжки оленя).

В качестве ожидаемых результатов студенты указали: вовлечение отцов и сыновей в гражданско-патриотическое воспитание молодежи; привитие интереса к истории. Культуре, быту охотников северного края; развитие спортивных способностей и навыков; формирование активной жизненной позиции; формирование потребности руководствоваться примерами, основанными на высших ценностях и идеалах.

Нужно подчеркнуть, что данный проект прошел апробацию как наслежное мероприятие в 2018 голу, в этом году уровень мероприятия повысился до улусного.

Второй проект – Патриотический фестиваль молодежного творчества «Моя Родина и я» - ставит своей целью воспитание патриотизма у подрастающего поколения с использованием интересных молодежи средств, которые направлены на развитие информационной культуры, как IT-технологии.

Для участия молодежи в таких конкурсах, как конкурс авторских военно-патриотических песен «Помним и гордимся», были приглашены из столицы известные и любимые молодежью композиторы и авторы песен для совместного создания и исполнения песни.

В поддержку участников конкурсов по разработке сайта улусных организаций, 3 D эскизов памятников «I love Чукар», «Скамейка влюбленных»; создания видеороликов «Мое село» среди молодежных организаций были приглашены команды разработчиков компьютерных игр, учителя IT- школы. Благодаря их помощи конкурсы получились креативными, современными.

Данный проект был реализован в прошлом году, работы победителей конкурсов получили поддержку администрации наслега.

Совместная работа над социальными проектами студентов осуществлялась по строго регламентированной схеме в соответствии с идеей Е.В. Хижняковой и А.В. Гуревича, ключевые позиции можно интерпретировать как:

– личная заинтересованность в обсуждаемой теме;
– адекватные методы пробного исследования призваны конкретизировать круг проблем;
– цепочка обсуждаемых действий: что изменить – как изменить?
– теоретическое углубление в проблемную ситуацию;
– участники проекта: выявление, поиск, распределение ролей, встречи, консультации;
– практические действия, согласно плану;
– анализ результатов – презентация [6].

Выводы. Резюмируя, нужно отметить, что включение студентов в активную социальную деятельность является залогом успеха не только в научно-исследовательской работе во время обучения в вузе, но и способствует воспитанию конкурентоспособного специалиста, востребованного на рынке труд. Еще один важный момент – результативность исследования напрямую зависит от заинтересованности всех сторон разрабатываемого проекта, то есть ключевым показателем процесса работы над социальным проектом является желание и необходимость достижения студентами конкретного результата – полноценного продукта результатов исследовательской деятельности.

Литература:

1. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-р. – Режим доступа: http://static.government.ru/media/files/ceFXleNUqOU.pdf (дата обращения 27.03.2019).
2. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. – М., 2010. – 223 с.
3. Бажин К.С. Психологические основы управленческой деятельности. – Киров: – Изд-во ВятГГУ, 2011. - 112 с.

4. Управление проектами: Основы профессиональных знаний, Национальные требования к компетентности специалистов (NSB – SOVNET National Competence Baseline Version 3.0). М.: ЗАО «ПРОЕКТНАЯ ПРАКТИКА», 2010. – 256 с.
5. Царёва Н.П. Социальное творчество как современная форма реализации идей коммунарской педагогики // Карминские чтения - 2013. – СП-б., 2013. - С. 77-83.
6. Гуревич А.В., Хижнякова Е.В. Социальное проектирование // Ученическое проектирование и деятельностное содержание образования – стратегическое направление развития образования. - М., 2007. - С. 56-68.

Педагогика

УДК 378 (378.2)
кандидат филологических наук, доцент Колычева Галина Юрьевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г.о. Орехово-Зуево);
магистрант Мыльникова Юлия Владимировна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г.о. Орехово-Зуево)

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье исследуется проблема формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Авторами предлагается к рассмотрению ряд аспектов положительно-результативного образовательного процесса коррекционной направленности, определяемых системой основных параметров - специальным государственным стандартом дошкольного образования детей с ОВЗ. В рамках настоящей научной статьи представлена модель реализованной коррекционно-развивающей работы с категорией детей, имеющих такое ограничение здоровья, как общее недоразвитие речи.
Ключевые слова: связная речь, специальноедошкольное образование,дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с общим недоразвитием речи, коррекционно-развивающее обучение**,** старший дошкольный возраст, комплексная помощь, педагогическое взаимодействие.
Annotation. This article deals with the problem of formation of coherent speech of preschool children with special needs. The authors propose to consider a number of aspects of positive and effective educational process with a remedial directional component, determined by the system of basic parameters such as state standard of preschool education for children with disabilities. Within the framework of this scientific article, a model of implemented remedial and developmental work with a particular category of children lacking development of speech is presented.
Keywords: coherent speech, special preschool education, children with special needs, children lacking development of speech, remedial and developmental education, senior preschool age, comprehensive care, pedagogical interaction.

Введение. Устная речь, являясь важнейшей формой речевого развития ребенка, занимает особое место в системе дошкольного образования. Она связана с высшими эмоциями, интеллектом, мышлением, воображением дошкольника, развитием его артикуляционных и произносительных навыков. Общение ребенка со взрослыми - обязательное условие для его всестороннего развития, что предполагает высокий уровень конгитивного и речевого развития, определенную степень развития коммуникативных умений и владения необходимыми языковыми средствами.

Однако статистические показатели Российской Федерации фиксируют, что в настоящее время 4,5% проживающих в стране детей относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и нуждаются в специальном (коррекционном) образовании. В это число входит 63,6% детей, которые находятся в системе инклюзивного образования дошкольных образовательных организаций и отличаются различными формами инфантилизма с характерной задержкой личностной готовности к школьному обучению. У таких детей недостаточно сформированы операционные стороны мышления - анализ, синтез, сравнение, обобщение; обнаруживаются трудности словесно - логических операций, неумение конструировать связные речевые высказывания и, следовательно – ограничиваются социальные контакты.

Поэтому социально значимой проблемой исследования является вопрос: как специально организованный психолого-педагогический коррекционно-развивающий процесс обучения влияет на формирование связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ?

Вопрос – весьма актуальный, ведь совокупность перечисленных нарушений детского развития служит серьезным препятствием в усвоении дошкольниками образовательной программы при подготовке к школьному периоду, где письменная речь формируется на основе устной и задержка речевого развития на первых ступенях дошкольного образования впоследствии не может быть компенсирована в полном объеме.

Изложение основного материала статьи. В современном мире нет ни одного образовательного учреждения, где бы вместе с обычными детьми не находились дети с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности (ОВЗ).

Мониторинг соблюдения прав обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью на получение качественного доступного образования обозначен в законодательных документах Российской Федерации и отражен в распоряжении Правительства Российской Федерации по реализации плана основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Программы Десятилетия детства. Среди них: обеспечение 100-процентного охвата детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью образованием всех уровней [3].

Этап дошкольного детства является периодом вступления ребенка на первую ступень образования - дошкольное обучение и воспитание. Для детей, имеющих проблемы в развитии, это сложная педагогическая и социальная проблема, так какдошкольники с ОВЗ - очень разнохарактерная группа. Среди них имеются

дети, совсем не владеющие речью; дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз и дети с достаточно хорошо развитой речью. Всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к ситуации с одной стороны, и оторванность речи от деятельности - с другой. Речь не отражает истинных интеллектуальных возможностей ребенка, не может служить полноценным источником передачи информации и знаний. Связная речь развита очень слабо, недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется другими средствами общения (мимико-жестикуляторными). В результате, к школьному возрасту дети с ОВЗ приходят с существенным речевым недоразвитием.

Нарушения речевого развития относятся к числу недостатков, характерных для всех категорий дошкольников с ОВЗ при разных видах отклонений. Различные аномалии развития по-разному отражаются на формировании познавательных и речевых возможностях детей. В зависимости от характера нарушения, одни дефекты могут полностью преодолеваться в процессе развития ребенка, другие - коррегироваться, а некоторые - только компенсироваться.

Характеристика связной речи и ее особенностей содержится в ряде трудов лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературы, где применительно к различным видам развернутых высказываний, связная речь - исторически сложившаяся форма коммуникации людей посредством языковых конструкций на основе определенных правил и наиболее важная и сложная форма речевой деятельности. Она формируется постепенно,на основе диалогической речи в ходе ситуативного общения еще в дошкольный период.

Системный анализметодических подходов к развитию связной речи детей показывает, что национальные системы специального дошкольного образования во все исторические периоды развивались в соответствии с социально-экономическим устройством страны, ценностными ориентациями государства и общества, политикой государства по отношению к детям, имеющим ограничения здоровья, законодательством в сфере образования, уровнем развития дефектологической науки как интегративной области знания на стыке медицины, физиологии, психологии и педагогики, мировым историко-педагогическим процессом.

При этом, все исследователи отмечали сложный характер связной речи и указывали на необходимость формирования специального речевого воспитания детей дошкольного возраста в онтогенезе.

К наиболее перспективным и успешно развивающимся направлениям мировой специальной дошкольной педагогики в обучении связной речи детей дошкольного возрастапо праву могут быть отнесены Штайнеровская педагогика и Вальдорфская школа, целью которых является комплексное воспитание гармоничной личности, сочетающей творческое мышление, любовь к человеку и интерес к окружающему миру.

Система отечественного специального дошкольного образования содержит исследования связной речи дошкольников с ОВЗ в ряде трудов лингвистической, психолингвистической (А.А. Леонтьев, Т.В. Ахутина, П.Я. Гальперин и др.), психологической (С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский) логопедической (В.П. Глухов, А.В. Ястребова, Л.Н. Ефименкова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, В.К. Воробьева и др.) и дефектологической (В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов и др.) методической литературе.

Содержание воспитательного и обучающего компонентов зависит не только от особенностей отклонений в развитии, но и от возрастного периода, в котором находится ребенок с ОВЗ, а при разработке параметров учитываются как общие для всех категорий детей недостатки развития, так и особенности, характерные только для какой-либо определенной категории воспитанников, что требует от педагогов внедрения эффективных практик оказания коррекционной помощи и обеспечение специальных условий для повышения качества жизни и интеграции в общество.

Рассмотрим практический и методологический аспектыпроцесса исследования формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с таким ограничением здоровья, как общее недоразвитие речи в условиях конкретной дошкольной образовательной организации компенсирующего вида г. Ногинска Московской области.

Следует отметить, что в данном детском саду функционирует группа кратковременного пребывания для детей с ментальными нарушениями и со сложной структурой дефекта и группы детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и тяжелыми нарушениями речи. Среди них - 20% дошкольников являются детьми-инвалидами.

Коррекционно - развивающая работа с дошкольникамис ОНР предполагает четкую организацию их пребывания в ДОО, правильное распределение нагрузки в течение дня, координацию и тесное взаимодействие со службой психолого-медико-педагогического сопровождения детей в различных видах и формах деятельности: с учителем-логопедом (совместное планирование, обмен информацией, обсуждение достижений детей в речевом развитии), с педагогом-психологом (психологическая диагностика, коррекция высших психических функций, познавательной и эмоционально – волевой сферы), с музыкальным руководителем (музыкально-речевая работа, музыкальные и театрализованные игры), с инструктором по физической культуре (дыхательная гимнастика, речевая нагрузка), с медицинскими работниками (определение нагрузки каждому ребенку, оздоровительный и охранительный режим).

Преемственность воспитателя и специалистов ДОО,осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ОНР имеет следующую структуру: формирующие занятия учителя-логопеда являются базовым компонентом обучения, специальные занятия воспитателя, музыкального руководителя и инструктора по физкультуре - закрепляющим компонентом, психологические занятия педагога-психолога - активизирующим компонентом.

При этом, важным элементом успешной организации коррекционно-развивающей работы по формированию связной речи старших дошкольников с ОНР является социальное партнерство с родителями (законными представителями), направленное на консультативную помощь в вопросах выполнения предлагаемых заданий по преодолению нарушений развития связной речи детей. Активное привлечение внимания к речевому развитию ребенка близких ему взрослых очень значимо, так как родители создают поддерживающую предметно-развивающую речевую среду в семье, что позволяет оказывать эффективную коррекционно-логопедическую помощь детям в образовательном процессе детского сада.

Усвоение программного материала и преодоление речевых нарушений достигается посредствомсоздания специальных условий;подбора диагностических методик, игровых методов, форм и средств обучения, обеспечивающих механизм компенсации дефектов развития связной речи старших дошкольников;

реализацию следующих педагогических принципов: систематичности и комплексности, непрерывности, дифференцированного подхода, наглядности, тематичности, концентричности и доступности с опорой на индивидуальные возможности каждого ребенка.

Задачи повышения уровня развития связной речи со старшими дошкольниками с ОНР реализуются на коррекционно-развивающих групповых и индивидуальных занятиях в соответствии с методикой обучения данного возрастного периода основным видам рассказывания, предусмотренной адаптированной программой детского сада.

Для процесса формирования связной речи старших дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи, необходимым условием является непосредственное руководство педагога, организующего языковую и материальную среду, участвующего в совместной деятельности, выступающего образцом для ребенка и корригирующего речевые нарушения преимущественно на индивидуальных занятиях. Групповая форма организации обучения используется в качестве продолжения индивидуальной после достижения коррекционно-педагогического эффекта.

Таким образом, можно утверждать, что комплексный, специально организованный психолого-педагогический коррекционно-развивающий процесс обучения является эффективным средством формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, и следовательно - положительно-результативным.

Выводы. Изложенный выше теоретический и практический материал исследования позволяет сделать вывод о том, что для современной образовательной практики проблема нарушений речевой деятельности в дошкольный период является весьма актуальной и социально значимой, учитывая большую распространенность и тенденцию к увеличению количества детей, имеющих проблемы в развитии.

Она обусловлена тем фактом, что выраженные отклонения в речевом развитии отрицательно влияют на умственное и психическое развитие детей, ограничивают их социальные контакты, так как становление связной речи у детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется замедленными темпами. Поэтому формирование связной речи очень важно в сфере специальной коррекционно-педагогической помощи, особенно для детей старшего дошкольного возраста, являющегося сензитивным периодом коррекции речевых нарушений и периодом подготовки к школьному обучению.

Отметим, что для современной образовательной практики опыт данного исследования может иметь определенную теоретическую и практическую значимость.Системный анализ научно-теоретических исследований по изучаемой проблемепозволяют судить о том, что нарушения речи детей, вызванные проблемами здоровья, рассматриваются в рамках клинико-педагогического и психолого-педагогических подходов, и преодолеваются в результате образовательной и коррекционно-развивающей работы ДОО; методические подходы к развитию связной речи старших дошкольников с ОВЗ, имеющими общее недоразвитие речи, подчинены определенным закономерностям и протекают в определенных временных периодах.

Для практики дошкольного воспитания в системе специального образования очень важно коррекционно-развивающее взаимодействие педагогов разного профиля, планирующих свою работу не обособленно, а дополняя друг друга, и мотивационной заинтересованностью родителей, тесно сотрудничающих с воспитателями и специалистами детского сада.

Таким образом,формирование связной речи детей с ограниченными возможностями здоровья возможно на основе специально разработанной системы коррекционно-развивающего обучения, которая включает в себя содержание, специальные приемы и средства развития связной речи. Комплексный подход к развитию связной речи с учетом возрастных, компенсаторных и индивидуальных особенностей дошкольников с ОВЗ позволит повысить эффективность коррекционно-педагогического процесса в условиях специального дошкольного учреждения.

Литература:

1. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н.Н. Малофеев [и др.] // Дефектология. - 2010. - № 1. - с. 6-22. - (Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 гг.).

2. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.04. 2008г. №АФ 150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами».[Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://docs.cntd.ru/document/902122269

3. Распоряжение Президента Российской Федерации от 06.07.2018г. №1375-р. План основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Программы Десятилетия детства. МОСКВА [Электронный ресурс]. – Режим доступа:nsportal.ru

4. Андреева, Л.В., Бойков Д.И., Войлокова Е.Ф., Елизарова Ю.Г., Кантор В.З., Кудрина С.В., Лопатина Л.В., Матвеева Л.В., Нефедова Ю.В., Никулина Г.В, Пенин Г.Н. Образование лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: опыт России: Аналитический обзор / Под ред. акад. Г.А. Бордовского. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. - 81 с. [Электронный ресурс: - http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161154r.pdf]

5. Гаврилушкина, О.И. Психологические аспекты специального образования и новых коррекционных программ и технологий / О.П. Гаврилушкина, Л.А. Головчиц, М.А. Егорова // Психологическая наука и образование. 2001. - № 1. с. 79-88.

6. Глухов, В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: монография. - Москва: В. Секачев, 2013. - 548 с.

7. Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи / В.П. Глухов. – М., 2015

8. Кукушкин, И.И. Классификации нарушений развития детей в структуре виртуального каталога исследований [Текст] / И.И. Кукушкин // Дефектология. - 2015. - №1. - С. 32-41.

9. Малофеев, Н.Н. История становления и развития национальных систем специального образования (социокультурный контекст) / Н.Н. Малофеев // Специальная педагогика. Под ред. Н.М. Назаровой. - М.: 2001. с. 87-120.

10. Никитина, А.Ю. Приемы и методы, используемые для развития связной речи детей / А.Ю. Никитина // Логопедия. – 2003 – № 1-2. – с. 69-72. [Электронный ресурс: https://multiurok.ru/files/formirovaniie-riechievykh-umienii-sviaznogho-ustno.html]. - (Дата обращения: 15.07.2019 г.).

11. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2012. 92 с.
12. Сафронова, Е.М. Воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья и в норме: общее и различное [Текст] / Е.М. Сафронова // Коррекционная педагогика. - 2015. - №1. - с. 6-11.
13. Материалы ежегодной международной научной конференции. 23-26 марта 2016, Санкт-Петербург / РГПУ им. А.И. Герцена, Кафедра языкового и литературного образования ребенка, Лаборатория детской речи; редкол.: Т.А. Круглякова, М.А. Еливанова. - Иваново: ЛИСТОС, 2016. - с. 6-12.

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Коновалова Наталья Александровна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Вологда)

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье приводится описание авторской технологии организации самостоятельной работы обучающихся в вузе (студентов, курсантов и слушателей), сформированной на основе опыта преподавания дисциплин социально-психологической направленности. Представленная технология позволяет направить и упорядочить самостоятельную работу обучающихся, поставить их в активную позицию в ходе изучения дисциплин. В статье раскрыты системы действий преподавателя и обучающегося в ходе реализации технологии, предлагаются варианты ее методического обеспечения.

Ключевые слова: компетенции, модульно-рейтинговая система, образовательная технология, портфолио, самостоятельная работа, технологический подход.

Annotation. The description of author's technology of the organization of the independent work of students in higher education institution (students, cadets and listeners) created on the basis of experience of teaching disciplines of social and psychological orientation is provided in article. The presented technology allows to direct and order independent work of students, to put them in an active position during studying of disciplines. In article the systems of actions of the teacher and the student are opened during implementation of technology, options of its methodical providing are offered.

Keywords: competences, modular and rating system, educational technology, portfolio, independent work, technological approach.

Введение. Современное общество ставит перед вузами задачу подготовки кадров, способных не только эффективно исполнять должностные обязанности, но и самостоятельно регулировать свою профессиональную деятельность и самообразование в этой сфере. Эта установка ориентирует на необходимость поиска таких образовательных технологий, которые бы позволяли обучаемым не только включаться в изучаемую ситуацию, прибегать к активным преобразующим действиям, но и сознательно брать на себя и нести ответственность за собственное обучение.

В связи с этим, не утрачивает своей важности деятельность вузовского преподавателя, направленная на разработку и использование таких форм, методов, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, активности, творческой самостоятельности обучаемого в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применении их на практике [2].

По нашему мнению, в этом контексте имеет значение предоставление лицам, обучающимся в вузе (вне зависимости от образовательных программ и форм обучения), максимально широких возможностей обучаться, самостоятельно строить и регулировать линию освоения профессиональных компетенций [1].

Изложение основного материала статьи. Нами была предпринята попытка осмыслить особенности организации самостоятельной работы обучающихся в вузе с точки зрения технологического подхода, который ориентирует на идею управляемости образовательного процесса, что предполагает четкую заданность целей и способов их достижения. На протяжении нескольких лет (с 1999 г. по настоящее время) при преподавании дисциплин социально-психологической в различных вузах нами разрабатывалась и корректировалась технология организации самостоятельной работы обучающихся в вузе. Она, как и любая другая образовательная технология, включает в себя: «целевую направленность; научные идеи, на которые опирается; системы действий студента и преподавателя; критерии оценки результата; результаты; ограничения в использовании» [3, с. 247]. Следует отметить, что оболочка и структура технологии, накладываясь на содержание различных дисциплин, не менялась.

Целевая направленность технологии организации самостоятельной работы обучающихся в вузе заключается в том, чтобы упорядочить и организовать самостоятельную работу обучающихся, направленную на освоение знаний, умений и навыков по определенной дисциплине (элементов компетенций).

Самостоятельная работа – это форма организации учебной деятельности, в процессе которой обучающиеся преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различного рода задания, с целью достижения профессиональной компетентности. В рамках каждой дисциплины имеется целевая ориентация на освоение элементов тех или иных общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных, профессионально специализированных компетенций в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, а также квалификационными требованиями, установленными работодателем.

Самостоятельная работа обучающихся является неотъемлемой частью обучения, она включает изучение и обобщение теоретического материала и опыта работы в различных профессиональных областях; самостоятельный поиск, отбор, анализ информации по поднимаемым проблемам и выполнение по результатам проделанной работы различных заданий; подготовку ко всем видам аудиторных занятий; подготовку к зачетам, экзаменам по дисциплинам; исследовательскую работу (индивидуальную и групповую) и др.

Методическое обеспечение технологии организации самостоятельной работы обучающихся включает в себя:

- рабочие программы и методические материалы по дисциплинам (с комментариями по изучению тем, практическими заданиями, заданиями для самостоятельной работы и контрольными вопросами по каждой теме, описанием форм и видов контроля, критериев оценивания результатов самостоятельной работы и др.);
- индивидуальную карту освоения дисциплины;
- описание структуры и содержания портфолио, видов работ по каждой теме дисциплины, балльное выражение оценок по дисциплине (в случае применения модульно-рейтинговой системы).

Рабочие программы и методические материалы по каждой дисциплине в удобном для себя виде (печатном или электронном) обучающиеся могут использовать на протяжении всего семестра. Они являются своего рода путеводителем по освоению учебной дисциплины. Содержат основные задания (и указания по их выполнению) для самостоятельной работы по каждой теме, разделу, дисциплине в целом.

Индивидуальная карта освоения дисциплины и структура портфолио представляют собой своего рода «технологическую карту» дисциплины. Они указывают обучающемуся возможные пути освоения элементов тех или иных компетенций, а также отражает построенный им индивидуальный маршрут.

Каждому обучающемуся в начале изучения учебного курса выдается индивидуальная карта освоения дисциплины. Она представляет собой форму контроля за индивидуальной самостоятельной работой. Карта имеет вид таблицы, структурированной по темам и разделам. Для каждой темы преподавателем определены виды самостоятельной работы и формы отчетности. Карта имеет индивидуальный характер, ориентирована на потребности и возможности каждого обучающегося, заполняется непосредственно им. Преподаватель делает отдельные отметки в карте для наблюдения динамики в освоении содержания дисциплины. Шаблон карты представлен ниже (см. табл. 1).

Таблица 1

Индивидуальная карта освоения дисциплины (шаблон)

<table>
<tr><td colspan="3">Индивидуальная карта освоения дисциплины:_____
(наименование дисциплины)
(ФИО)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Раздел 1._____
(наименование раздела)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Тема 1._____
(наименование темы)</td></tr>
<tr><td>Виды работ</td><td>Наименование и содержание проделанной работы (заполняется обучающимся)</td><td>Отметка о выполнении (заполняется преподавателем)</td></tr>
<tr><td>Например: конспект лекции, конспект статьи, список литературы с аннотацией, эссе, доклад, практическая работа, словарь, подготовка презентации и др.</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">Тема 2._____
(наименование темы)</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Отметка об освоении раздела (заполняется преподавателем):</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">Раздел 2._____
(наименование раздела)</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">Экзамен/зачет по дисциплине</td></tr>
<tr><td colspan="2">Теоретическая часть</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Практическая часть</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Итоговая оценка:</td><td></td></tr>
</table>

Первый столбик таблицы в минимально допустимом варианте преподаватель заполняет предварительно (перед выдачей обучающимся). В нем содержатся обязательные (пороговые) виды самостоятельной работы, которые должны быть выполнены каждым обучающимся для преодоления базового уровня освоения содержания дисциплины.

Для упорядочения самостоятельной работы в ходе изучения отдельных дисциплин нами была введена работа по составлению обучающимися портфолио. Оно представляет собой своего рода материальное воплощение реализации «технологической карты» освоения дисциплины, указывает самостоятельно выбранные пути освоения компетенций и результаты работы над каждой темой.

Потрфолио – это индивидуальные папки, представляющие личные достижения обучающихся в процессе изучения дисциплины. В них должны быть представлены в систематизированном по темам (разделам) виде результаты аудиторной и самостоятельной внеаудиторной работы. Индивидуальная карта освоения дисциплины показывает наполнение портфолио и этапы работы над ним.

Портфолио является материальным результатом (продуктом) самостоятельной работы обучающихся. Практический опыт применения технологии организации самостоятельной работы обучающихся в вузе позволил выделить оптимальную структуру портфолио:

1) обязательная (инвариантная) часть:
- конспекты лекций с пометками и дополнениями;
- обязательные конспекты по темам;

- практические работы;
- проверочные работы;
- рефлексивные отчеты по изучению каждой темы или дисциплины в целом, освоению компетенций;

2) вариативная часть:
- дополнительные задания из методических материалов по дисциплине;
- словарь терминов по темам или дисциплине в целом;
- список (подборка) литературы с аннотациями (по темам, по дисциплине);
- опорные конспекты, шпаргалки по темам (дисциплине), представляющие ее, преобразованное в схемы, содержание и др.

Содержание портфолио меняется в зависимости от характера и задач дисциплины. Каждому продукту может быть присвоен свой вес (цена) в балльном эквиваленте при использовании преподавателем модульно-рейтинговой системы.

Условиями эффективной реализации технологии организации самостоятельной работы обучающихся в вузе и достижения заявленных целей изучения дисциплины являются:
- понимание и целостное видение обучающимися «технологической карты» освоения дисциплины (индивидуальной карты освоения дисциплины, портфолио);
- четкое понимание обучающимися целей выполнения тех или иных видов работ;
- мотивированность обучающихся на освоение элементов компетенций;
- принятие обучающимися индивидуальной ответственности за результаты освоения дисциплины;
- постоянный мониторинг самостоятельной работы обучающихся со стороны преподавателя (работа с индивидуальной картой на каждом занятии, проверка заданий, отслеживание динамики освоения темы (раздела), формирования элементов компетенций и т.п.).

Технология организации самостоятельной работы обучающихся в вузе реализуется через ряд последовательных этапов:

1) установочно-подготовительный этап заключается в прояснении цели изучения темы (раздела, дисциплины), формировании установки на ее освоение, определении основных путей и имеющихся ресурсов для достижения цели;

2) организационно-деятельностный этап предполагает организацию и выполнение основных учебных операций (реализацию выбранных путей), направленных на достижение цели;

3) оценочно-рефлексивный этап необходим для анализа хода проделанной работы и ее результатов;

4) коррекционный этап позволяет устранить ошибки в организации учебной деятельности и результатах освоения темы, раздела, дисциплины.

Прохождение всех этапов привязано как к отдельной теме (разделу), так и к дисциплине в целом.

Системы действий обучающегося и преподавателя в рамках технологии имеют привязку к этапам ее реализации (см. табл. 2).

Таблица 2

Система действий обучающегося и преподавателя

1. Установочно-подготовительный	
Деятельность преподавателя	Деятельность обучающегося
- постановка задачи по освоению темы (раздела, дисциплины); - определение необходимых средств для освоения темы; - разработка системы разноуровневых заданий для освоения темы; - определение критериев успешности усвоения темы; - ориентирование (разъяснение, распределение, мотивирование и проч.) обучающихся в заданиях по теме.	- постановка индивидуальной задачи по освоению темы (раздела, дисциплины); - выбор доступных/посильных заданий для освоения темы и определение последовательности их выполнения.
2. Организационно-деятельностный	
Деятельность преподавателя	Деятельность обучающегося
- последовательная организация освоения темы (раздела, дисциплины); - мониторинг промежуточных шагов и результатов; - направление самостоятельной работы обучающихся (выдача заданий); - подготовка и организация аудиторной работы.	- участие в аудиторных видах работ; - выбор и выполнение вариантов самостоятельной внеаудиторной работы; - освоение знаний, умений, навыков по теме (разделу, дисциплине); - заполнение индивидуальной карты.
3. Оценочно-рефлексивный	
Деятельность преподавателя	Деятельность обучающегося
- разработка и проведение проверочных работ; - проверка выполненных работ и проставление отметок в индивидуальных картах; - анализ хода и результатов освоения темы (раздела, дисциплины) на индивидуальном и групповом уровне; - анализ затруднений и ошибок, поиск путей их устранения; - оценка собственной деятельности.	- самооценка освоения темы (раздела, дисциплины); - написание рефлексивного отчета; - сдача на проверку пакета работ по теме; - упорядочение портфолио; - презентация портфолио; - анализ затруднений и ошибок, поиск путей их устранения.
4. Коррекционный	
Деятельность преподавателя	Деятельность обучающегося
- ликвидация недостатков; - внесение изменений в содержание, средства, формы и методы освоения темы (раздела, дисциплины); - устранение причин выявленных недостатков.	- работа над ошибками; - внесение изменений в содержание, средства, формы и методы освоения темы (раздела, дисциплины); - устранение причин выявленных недостатков; - доработка портфолио.

Оценка результатов самостоятельной работы происходит в ходе текущего и промежуточного контроля в следующих форматах:

- оценка преподавателем результатов выполнения обучающимися заданий для самостоятельной работы (в том числе представленных в портфолио);
- оценка преподавателем готовности обучающихся к аудиторным занятиям;
- итоговая оценка преподавателем знаний, умений, навыков обучающихся по теме (разделу, дисциплине);
- самооценка обучающегося по результатам выполнения задания, освоения темы и т.п.;
- оценка преподавателем продуктов деятельности обучающегося, содержащихся в портфолио;
- оценка преподавателем проверочных, контрольных работ;
- оценка знаний, умений, навыков обучающегося на зачете (экзамене) по дисциплине.

Формы и виды контроля, оценочные средства по каждой дисциплине представлены в рабочих программах, методических материалах и учебно-методических комплексах.

Оценка результатов самостоятельной работы по освоению дисциплины осуществляется в соответствии с критериями, содержащимися в рабочих программах. Критерии и показатели позволяют оценить уровень сформированности элементов тех или иных компетенций у обучающихся на основе демонстрируемых качественных характеристик знаний, умений и навыков применительно к конкретной сфере профессиональной деятельности. При оценке сформированности компетенций предусмотрены базовый, средний и повышенный уровни. При этом, если обучающийся демонстрирует проявление компетенции на уровне ниже базового, компетенция считается несформированной.

Также в рабочих программах по каждой дисциплине раскрываются требования по оцениванию результатов освоения дисциплины в форме экзамена (по шкале: отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно) или зачета (по шкале: зачтено, не зачтено). При этом результатами освоения дисциплины считаются знания, умения и навыки по каждой компетенции.

Описываемая технология организации самостоятельной работы обучающихся в вузе ограничений в использовании не имеет. Она может быть адаптирована к материалу любой учебной дисциплины.

Выводы. Применение технологии организации самостоятельной работы обучающихся в образовательном процессе вуза расширяет возможности индивидуализации обучения. Человек, получающий высшее образование, становится субъектом взаимодействия, сам активно участвует в процессе обучения, идет своим индивидуальным маршрутом, осваивает компетенции в индивидуальном темпе. Для этого

самостоятельная работа по дисциплине упорядочивается и дифференцируется, чтобы он мог самостоятельно выбирать задания на том уровне сложности, к которому он готов. Реализация технологии строится на идее привлечения обучающихся к процессу принятия решений на всех уровнях и этапах процесса обучения, обеспечивает им возможность для рефлексии и использования приобретаемых компетенций. Преподаватель в таком случае более свободен в выборе подходов к обучению, имеет возможность отказаться от практики трансляции знаний в готовом виде.

Литература:

1. Коновалова Н.А. Активизация учебной деятельности курсантов в социальном образовании ведомственного вуза // Ведомости УИС. 2016. №4. С. 19-24.

2. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань, 1975. 202 с.

3. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М., 2001. 384 с.

Педагогика

УДК 378.662.146

кандидат педагогических наук, доцент Космодемьянская Светлана Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
студент Пономарева Злата Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ТЕХНОЛОГИЧНОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ К ПРЕПОДАВАНИЮ ХИМИИ

Аннотация. В статье рассматривается эффективность применения технологичности в обучении бакалавров, будущих учителей химии, Казанского (Приволжского) федерального университета при освоении методических дисциплин для подготовки к педагогической деятельности, в общем, и производственной практике, в частности. Приведены данные, полученные при четырехлетнем исследовании студентов вуза, учащихся и учителей и на основе самооценки обучающихся до и после изучения и использования метода технологичности. Исследование показало эффективность и перспективность применения данного метода в подготовке квалифицированных и компетентных педагогических кадров в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта нового поколения в период вузовского обучения.

Ключевые слова: студент, методика химии, педагогическая технология, технологичность, профессиональные компетенции, школа, учитель, ученик.

Annotation. The article discusses the effectiveness of the use of manufacturability in teaching bachelors, future chemistry teachers, Kazan (Volga Region) Federal University in mastering methodological disciplines to prepare for teaching activities, in general, and work practices, in particular. The data obtained from a four-year study of university students, students and teachers, and on the basis of self-assessment of students before and after studying and using the method of technology are presented. The study showed the effectiveness and prospects of applying this method in the training of qualified and competent teachers in accordance with the requirements of the federal state educational standard of the new generation in the period of university education.

Keywords: student, chemistry, pedagogical technology, manufacturability, professional competence, school, teacher, student.

Введение. В настоящее время новые требования к учителю вызваны изменившимися запросами социума и работодателей в связи введением ФГОС, в область школьного химического образования. Современный учитель химии должен владеть методическим инструментарием, профессиональными и предметными компетенциями, включая знания о технологичности процесса обучения химии. Малоэффективные методики по подготовке квалифицированных учительских кадров должны быть заменены на более целостные системы и комплексы, учитывая современные технологии по формированию предметных, метапредметных и надпредметных компетенций согласно «World Skills Russia» [8]. Действительно, одним из важнейших направлений повышения эффективности педагогического процесса в системе высшего образования является интеграция педагогических технологий, способных адаптировать к разного уровня сложности педагогических условий и эффектно решающих современных задач профессионального образования [2].

Подобные вопросы решают и зарубежные исследователи. Результатом работы британских ученых в Испании (2015 г.) явилось признание, что 44 % учителей и преподавателей редко используют вариативные технологии, ограничиваясь мультимедийными презентациями, системами управления обучением и электронной почтой. Спустя три года наиболее часто используемыми технологиями послужили также презентации, видеофрагменты для студентов и отбор текстовых документов. Исследования в Австралии, Великобритании, Канаде и Турции показали, что использование технологий в области высшего образования, в основном, ограничивается базовыми задачами, хотя студенты нуждаются в более эффективной помощи [10].

Анализ существующей литературы по теме исследования позволил нам выявить недостаточность методических разработок и рекомендаций результативных способов подготовки кадров в соответствие с мировыми стандартами. Владея информацией о технологичности обучения [1], учитель химии повышает свою профессиональную компетентность, разрабатывая для успешного проведения урока технологическую карту урока.

Исследуя вопрос технологичности (XVII в.), Я.А. Коменский определил достижение конкретного результата как главную идею технологии обучения. В дальнейшем этот вопрос рассматривался в трудах В.А. Сластенина [7], Г.К. Селевко, В.В. Серикова [6], В.М. Монахова [5], Е.С. Полата, И. Темпла, Р. Томаса и др. Нами выявлено, что в научно-методической литературе однозначное определение «технологичности»,

сменившее область промышленности на образование, отсутствует, а самих определений термина за последнее десятилетие насчитывается более трехсот. Технологичность рассматривается как принцип профессионального обучения, непосредственно связанного с технологическими процессами. Суть термина заключается в последовательном овладении учебно-практическими и профессиональными умениями и навыками. Констатируем, что тема технологичности в обучении химии требует дальнейшего изучения и конкретизации.

Изложение основного материала статьи. В процессе четырехлетней работы по теме исследования мы применяли следующие методы: теоретические (анализ дефиниции и этимологии понятий и обобщение психолого-педагогической, методической и нормативно-правовой литературы) и эмпирические (педагогическое наблюдение, диагностирование, обработка результатов педагогического эксперимента, анкетирование).

В данной работе мы остановимся на следующих направлениях в применении технологичности в обучении химии: технологические карты урока химии и их вариации с выбором элементов педагогических технологий. Технологичность урока определяется как совокупности методов и средств для достижения наибольшей эффективности учебно-воспитательного процесса. Ее компонентами являются педагогические технологии и технологическая карта урока химии, оказывающие определенное влияние на формирование метапредметной и надпредметной компетентностей обучающихся по использованию технологичности в подготовке будущих учителей.

В экспериментальной части исследования в 2016-2019 гг. участвовало (реально и дистанционно) 320 человек. Основным компонентом инновационной технологичности урока химии является технологическая карта, которая имеет промышленные корни. Технологическая карта (в дидактическом контексте) представляет структурный компонент учебного процесса, в котором дано четкое описание (от цели до результата) совместного процесса со-трудничества учителя и обучающихся. Сама карта урока выступает новым видом методической продукции, обеспечивающим эффективное и качественное преподавание учебных занятий в школе в соответствии с ФГОС [3]. От конспекта урока химии (по ГОС) технологическая карта отличается: интерактивностью, структурированностью, обобщенностью информации, алгоритмичностью, технологичностью. В экспериментальной части работы нами было проведено исследование по определению готовности студентов, будущих учителей химии, проектировать и применять технологические карты.

Эмпирической базой исследования явились экспериментальные площадки – образовательные учреждения (учащиеся и учителя лицея №131 г. Казани) и один из ведущих вузов Республики Татарстан – Казанский (Приволжский) федеральный университет (студенты и магистранты):

- Химический институт им. А.М. Бутлерова, направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» Профиль: Химия;
- Институт физики, направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» Профиль: Физика;
- Институт математики и механики им. Н.И. Лобачевского, направление подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки);
- Институт психологии и образования, направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (Отделение педагогики);
- Институт филологии и межкультурной коммуникации имени Льва Толстого, направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): иностранный (английский) язык и второй иностранный язык;
- Юридический факультет, направление подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» Профиль: Право и иностранный язык (английский);
- Елабужский институт, направление подготовки «Педагогическое образование» Профиль: химия и биология.

На **первом** этапе исследования (2015-2016 гг.) был проведен анализ научно-методических и учебно-нормативных источников по изучению темы исследования; проанализированы результаты анкетирования по определению уровня подготовленности использования технологических карт будущими учителями (102 студента) различных педагогических отделений К(П)ФУ. К использованию технологических карт в будущей педагогической деятельности готово подавляющее большинство студентов-выпускников 2019 года (90 %) и студентов 2-3-х курсов (70 %) педагогических направлений К(П)ФУ. Ранее мы уже представляли результаты первичных этапов исследования [4; 9].

В ходе **второго** этапа исследования (2017 г.) проведен анализ более 50 авторских технологических карт разработчиков – учителей РТ и РФ; выявлен уровень готовности студентов, будущих учителей химии, использовать технологические карты в ходе первой производственной (педагогической) практики; определены ведущие проблемы студентов при составлении технологической карты урока; проведен анализ результатов анкетирования по теме «Технологичность урока химии». По полученным результатам мы определили компоненты вариативной и инвариантной структур и содержания самой карты. Итак, единой и универсальной технологической карты урока на сегодняшний день нет. Но существуют наиболее часто используемые структурные компоненты инвариантной структуры технологической карты: этапы урока, методический инструментарий, формируемые универсальные учебные действия – УУД, деятельность учителя, деятельность учащихся.

На **третьем** этапе исследования (2018 г.) были апробированы в ходе производственной (педагогической) практики методические рекомендации студентам-практикантам педагогических направлений Химического института им. А. М. Бутлерова и Юридического факультета по проектированию урока.

На данном этапе мы исследовали применение технологичности в химическом образовании среди учителей и магистрантов 1 курса Института психологии и образования К(П)ФУ (35 респондентов), работающих учителями химии в школах г. Казани и муниципальных районах Республики Татарстан. Определены наиболее используемые технологии в школьном химическом образовании: технология сотрудничества (83%), технология проблемного обучения (70%), информационно-коммуникационная технология (83%).

Далее мы определили, что учителя и магистранты 1 курса используют элементы технологичности во всей педагогической деятельности – на уроках и во внеурочное время (60 %). Причем, в ходе самого урока

химии практически 69 % опрошенных редко меняют структуру карты. В ходе занятий по методическим дисциплинам бакалавриата и магистратуры мы решаем различные методические кейс-задания по структурированию урока химии с использованием видеофрагментов реальных уроков химии. Такие кейсы формируют сами студенты 3-4-х курсов в ходе производственной (педагогической) практики по химии в образовательных учреждениях г. Казани.

В 2018/2019 уч.г. в нашем исследовании приняли участие 120 студентов-выпускников К(П)ФУ по оптимальному выбору педагогических технологий в ходе будущей педагогической деятельности и во время педагогической практики. Специфично, что не все ведущие учителя химии в базовых школах используют технологические карты для планирования своего урока. Из опрошенных респондентов лишь 70% разрабатывали карты для урока регулярно, а 10% не использовали технологические карты вообще. Мы продолжили начатую в прошлом году работу по выявлению частоты изменения запланированной структуры урока в ходе самого урока. Выявлено, что в ходе самого урока практически половина респондентов достаточно часто корректируют структуру карты, отрицательный ответ дали 15% респондентов. Причиной этого мы считаем опыт ведения уроков химии магистрами (44.04.01 Химическое образование) по сравнению со студентами 3-4-х курсов.

Анализ результатов данного анкетирования выявил предполагаемые студентами педагогические технологии в школьном химическом образовании для будущей педагогической деятельности: игровые технологии (75%), информационно-коммуникационная технология (70%), метод проектов (60%). Полученные данные отличаются от выбора учителей химии, который мы приводили выше.

Нами были выявлены доминирующие трудности будущих учителей в проектировании технологической карты урока химии – разработка карты с учетом системно-деятельностного подхода и проблема в соотнесении деятельности учителя и учащихся. Был проведен сравнительный анализ по использованию технологических карт студентами-практикантами после педагогической практики. Результаты проведенного сравнительного анализа более 60 авторских технологических карт учителей разной квалификационной категории представлены в таблице 1. Наиболее часто студенты указывают недостатки работы с картами (временная затратность, сложность составления, изменения структуры в ходе урока) и преимущества (табличный вариант изложения материала, краткость, фиксация деятельностного подхода).

Таблица 1

Сравнительный анализ технологических карт (фрагмент)

Сходства проанализированных карт учителей первой, второй и высшей категорий РТ и РФ	Не указаны в анализируемых картах	
	учителей первой и второй категорий	учителей высшей категории
Структура аннотационной справки	Задание на каждом этапе урока	Приложение
Системно-деятельностный подход учащихся в работе учителя	Ключевые понятия в аннотационной справке	Таймер каждого этапа урока
Алгоритм этапов уроков	Задачи и формы работы на каждом этапе	В наличии этап первичного закрепления
Формируемые УУД на каждом этапе урока	ПРО. Планируемые результаты обучения	Методы контроля и самоконтроля в ходе урока
		Методический инструментарий

В ходе **четвертого** этапа исследования (2018/2019 уч.г.) осуществлен анализ результатов анкетирования (50 человек) по педагогическим ситуациям студентов Химического института им. А.М. Бутлерова, направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» Профиль: Химии. Средний балл правильных ответов по кейсам педагогических ситуаций составляет 70 %.

Итогом нашей работы стала разработка и апробация материала для тематического блока цифрового образовательного ресурса (ЦОР) «Методика подготовки современного учителя химии» по дисциплине «Методика химии» (https://edu.kpfu.ru/) для студентов 1-4-х курсов направления 44.03.01. «Педагогическое образование. Химия» с целью эффективной подготовки будущих учителей химии к использованию технологичности обучения. Данный ЦОР предназначен для работы на занятиях и при самостоятельном изучении для подготовки современного учителя химии в соответствии ФГОС.

Данный блок цифрового образовательного ресурса «Методика подготовки современного учителя химии» содержит: комплексы методических кейсов (11) к педагогическим технологиям; методические рекомендации для будущих учителей химии по составлению технологических карт урока; глоссарий; технологические карты к каждой главе УМК О.С. Габриеляна по химии для 8 класса; видео-урок как фрагмент разработанного вебинара по составлению технологических карт; блок заданий; видеоматериалы и задания к ним по этапам урока химии с производственной (педагогической) практики; итоговый тест по педагогическим технологиям в химическом образовании; презентации к каждому уроку химии, разработанные на основе технологических карт.

Анализ результатов экспериментальной части нашего исследования позволил определить следующий ранг трудностей и ошибок у студентов по разработке карт уроков:

1. определение структуры технологической карты конкретного урока;
2. трудности при соотношении деятельности учителя и учащихся;
3. трудоёмкость в определении УУД на каждом этапе урока химии;
4. проблема формулирования записи по этапу мотивации урока химии.

Все эти затруднения (а мы приводим лишь его «верхушку») были рассмотрены в дальнейшем для их предупреждения на занятиях по методическим дисциплинам.

Мы разработали и апробировали на методических занятиях комплекс педагогических кейсов (11 кейсов) к каждой педагогической технологии, представленной нами в ЦОРе, в области химического образования: здоровьесберегающие технологии, метод проектов, технология развивающего обучения, информационно – коммуникационная, технология развития критического мышления, технология проблемного обучения,

игровые технологии, технология интегрированного обучения, модульная технология, кейс – технология, технология группового обучения. Каждый разработанный кейс включает в себя: дефиницию описываемой педагогической технологии; теоретическую основу технологии: цель, задачи, основатели данной технологии, функции и основной сравнительный анализ; периоды применения данной технологии в образовательной деятельности и их специфика; достоинства и недостатки основных элементов рассматриваемой технологии; области применения технологии на практике; список используемой литературы. Кейсы были апробированы и проанализированы.

Технологичность процесса обучения химии в подготовке бакалавров была апробирована в контрольной и экспериментальной группах по горизонтальному мониторингу, так как ежегодно формируется только одна группа будущих учителей химии. Общим положительным результатом исследования является повышение качества проведения производственной практики по химии студентами, будущими учителями, выпускных 4-х курсов – с 72 % (2017 г.) до 92 % (2019 г.).

Выводы. Наше исследование подтвердило, что одним из важных направлений подготовки квалифицированных и компетентных специалистов – учительских кадров – в системе высшего профессионального образования является усиление технологичности в ходе методических занятий по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование. Профиль: Химия». Технологичность обучения в преподавании химии позволяет адаптировать вариативные педагогические технологии в сфере химического образования в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения для решения задач профессионального образования.

Литература:

1. Бекетова О.А. Инновация в образовании: понятие и сущность // Теория и практика образования в современном мире: мат. V Межд. науч. конф. — СПб.: Сатис, 2014. – С. 1-2.

2. Галиахметова А.Т. Учебный процесс в ВУЗе в условиях интеграции педагогических технологий / А.Т. Галиахметова, Л.В. Маминова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62. – Ч. 3. – 322 с. (с. 57-60).

3. Караваева С.В. Технология проектирования современного урока по ФГОС / Караваева С.В. и др. – ТБС. – Тамбов, 2014. – 255 с.

4. Пономарёва З.А. Применение технологичности урока при подготовке будущих учителей химии / З.А. Пономарёва, С.С. Космодемьянская // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: новые требования к содержанию и результатам: материалы VIII Межд. научн.-практ.конф., г. Минск: БГПУ, 21 ноября 2018 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; под науч. ред. А. В. Позняк. – Минск, 2019. – 172 с.

5. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса: Монография. — Волгоград: Перемена. — 1995. – 152 с.

6. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 272 с.

7. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

8. Техническое описание компетенции «Учитель основной и средней школы» [Электронный ресурс] // Документы | WorldSkillsRussia. – URL: https://worldskills.ru/nashi-proektyi/chempionatyi/mezhvuzovskie-chempionatyi/dokumentyi.html (дата обращения: 29.06.2019).

9. Kosmodemyanskaya S.S. Self-Development of the Future Teacher of Chemistry, through Bilingual Education, in Accordance with New Requirements of Professional Standards/ The European Proceedings of Social &Behavioural Sciences. 2016. Volume XII. - Pages 322-329.

10. OECD (2018a). Teaching for the future: Effective classroom practices to transform education. OECD. [Электронный ресурс] http://psyjournals.ru/en/psyedu/2019/n1/Margolis.shtml

Педагогика

УДК: 377.378.7

доктор педагогических наук, профессор Курина Вера Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный институт культуры» (г. Самара);
аспирант Куняева Екатерина Олеговна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный институт культуры» (г. Самара)

ГЕНЕЗИС РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СТУДИЯМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА

Аннотация. Актуальность исследуемой проблемы подтверждается возрастающим интересом к профессии «Руководитель студией декоративно-прикладного творчества», важностью проведения генезиса формирования системы обучения декоративно-прикладному творчеству, выявления специфики образовательного процесса, создания условий для сохранения достижений сформировавшегося опыта преподавания профессиональных дисциплин. Результаты статьи: выделены основные этапы развития и становления системы профессиональной подготовки руководителей студиями декоративно-прикладного творчества (ДПТ).

Ключевые слова: генезис, профессиональная подготовка, декоративно-прикладное творчество, руководитель студией декоративно-прикладного творчества.

Annotation. The relevance of the studied problem is confirmed by the growing interest in the profession "Head of the Studio of decorative and applied creativity", the importance of the Genesis of the formation of the system of teaching decorative and applied creativity, identifying the specifics of the educational process, creating conditions for the preservation of the achievements of the formed experience of teaching professional disciplines. Results of the article: the main stages of development and formation of the system of professional training of heads of studios of decorative and applied creativity are allocated.

Keywords: Genesis, professional training, arts and crafts, head of the Studio of arts and crafts.

Введение. Предметы декоративно-прикладного творчества, дошедшие до нашего времени, предоставляют возможность соприкоснуться с культурой и событиями прошедших эпох, попытаться представить быт людей, проживавших несколько веков назад. Народная среда являлась хранительницей предметов декоративно-прикладного творчества. В наше время возник повышенный интерес к традиционному народному творчеству, который вызван потребностью человека в самоидентификации в современном мире. В связи с этим социум обращается к историческим этапам развития культуры и изучения культуры быта людей. Это важно, так как еще несколько веков назад декоративно-прикладное творчество имело отличное от современного понимания содержание и смысл. Интерес к декоративно-прикладному творчеству поддерживается в студиях, где основным трансформатором профессионального опыта и знаний является руководитель студии. Это подчеркивает значимость системы профессиональной подготовки руководителей студиями ДПТ, становление и развитие которой происходило в течение всего периода развития художественного творчества, а изменение её осуществлялось под влиянием художественных направлений, в результате борьбы мнений, смены политического строя и иных факторов.

Становится необходимым рассматривать профессиональную подготовку руководителей студиями ДПТ, что позволит выявить ранее применяемые методы обучения, процесс их преобразования в практике организации творческой деятельности и актуальность некоторых из них в современном образовательном процессе. Только при условии сохранения накопленного предшествующими поколениями опыта, возможно грамотно решать цели и задачи, стоящие перед профессиональным образованием в настоящее время.

В основе методологии исследования лежат следующие принципы: принцип развития (Л.И. Анцыферова [3], Л.С. Выготский [7], Д.Б. Эльконин [35], С.Л. Рубинштейн [29]); принцип системности (Б.Г. Ананьев [1], Б.Ф. Ломов [20]); принцип единства сознания и деятельности (Б.Г. Ананьев [2], А.Н. Леонтьев [19]).

Изложение основного материала статьи. Профессия «руководитель студией декоративно-прикладного творчества» предполагает не только осмысление и сохранение народных традиций, но и реализацию роли преемника и транслятора исторической памяти народа. В связи с этим руководителям студий ДПТ необходимо не только обладать профессиональными умениями и навыками как педагогу, но и владеть готовностью к таким видам деятельности как конструирование, моделирование, проектирование, выполнения композиции и рисунка, обладать знаниями современных технологий создания творческих продуктов и используемых в них материалов. Обзор проблемы развития системы профессионального образования в области декоративно-прикладного творчества, может обеспечить преемственность опыта, сохранение традиций и возрождение народных промыслов, отмечает В.Ф. Максимович [21; 22].

Т.Г. Навазов [27] и А.М. Новиков [28] отмечают, что образовательное пространство создает необходимые предпосылки для развития личности, направленное на освоение современной картины мира, отражающей потребности социума в культуре и искусстве и представленные в виде творческих продуктов, в том числе и образцов ДПТ. Теоретические и практические аспекты деятельности системы подготовки профессиональных кадров в разные исторические периоды ее развития представлены учёными А.Н. Веселовым [8], В.Ф. Максимовичем [25], В.А. Мельниковым [26], Е.Г. Осовским [29] и др.

Первобытной эпохе, зарождению графики, живописи, скульптуры и возникновению ДПТ посвящены работы зарубежных авторов К. Леви-Стросса [19], Л. Леви-Брюль [18], Э. Тэйлора [35] и др. Система обучения декоративному творчеству Древнего мира исследуется зарубежными и отечественными авторами: Д. Бингэм [13], Д. Брестед [6], Г.И. Соколов [34] и др. Изучением вопросов, касающихся развития художественного образования в России занимались Л.Н. Гончарова [10], Г.Л. Дайн [12], Н.Р. Казанская [14], Н.Д. Корина [15], И.И. Куракина [17] и др.

Обучение молодежи путем передачи профессионального опыта от старшего поколения происходило с древних времен. Именно занятие совместным творчеством предоставляло им такую возможность. Возникновение самого творчества относится к периоду позднего (или верхнего) палеолита, т. е. за 40-20 тысячелетий до н.э. (изображения первобытным художником различных предметов, животных, людей) [30].

В первобытную эпоху появились графика (рисунки), живопись (изображения в цвете), скульптура (фигуры, выполненные из камня), а также декоративное творчество (резьба по камню, вырезанные фигурки из кости, рельеф). Анализ публикаций К. Леви-Стросса, Л. Леви-Брюль, Э. Тэйлора позволяет говорить о том, что в это время человек пробовал изображать силуэты различных животных, а заинтересованные люди внимательно следили за работой художника.

Обучение искусствам, организация школ и появление систематизированных методик преподавания появляется в рабовладельческую эпоху. В Древнем Египте творческому развитию личности уделяли особое внимание. Опыт, накопленный художниками и мастерами Древнего Египта, позволил разработать ряд принципов, по которым строились изображения предметов быта, человека, животных, растений, а также интерьеров домов.

В IV веке до нашей эры в Греции появляются школы рисунка: Сикионская, Эфесская и Фиванская. Художники этих школ по-новому подошли к проблеме обучения и расширили методы преподавания. Сикионская школа придерживалась научных методов обучения рисования и стремились приблизить учеников к природе, в ней был заложен метод научного подхода к пониманию искусства. Греческие художники впервые ввели в употребление светотень и перспективное построение изображения.

В Древнем Риме творчество и методы обучения ему носили прикладной характер. Подготовка учеников в римских школах была отличной от подготовки в греческих школах. В Римской империи художник-педагог не задумывался над высокими проблемами искусства, а занимался ремесленно-технической стороной дела. Римляне не привнесли нового в методику и систему преподавания, основной метод – копирование работ мастеров Древней Греции [33].

В средневековье понятия «искусство» и «ремесло» были впервые разделены между собой. Ремесленное ученичество не удовлетворяло потребностей общества, обучение профессии переходит на другой уровень и появляются «академии», изменяются сроки обучения. Главным в процессе обучения было подражание наставнику и его исполнительской манере. Значимость периода средневековья, заключается в переходе профессионального образования на новый «академический» уровень и связана с формированием влиянием на систему школьного и университетского образования сначала в Европе, а позднее и в России [11].

В Киевской Руси (IX-начало XII вв.) были выделены: домашнее (семейное), общинное, монастырское и государственное профессиональное обучение. Домашняя и общинная формы вбирали в себя традиции семейного, бытового опыта, передаваемые молодым людям из поколения в поколение. Внутри общинной системы обучения ремеслу, применялись отличные, от используемых ранее, технологии и формы организации труда, дробная специализация ремесел. Начинается становление института ремесленного ученичества: домашнего (внутри своей семьи), в мастерской, в процессе долгосрочного или краткосрочного обучения [7]. Семейное обучение было связано с жизненным укладом семьи: ребенок наблюдал работу взрослых, приобщался к ней, выполняя сначала простые, а затем более сложные операции. Монастырское профессиональное обучение творчеству (рисунку, живописи) появилось позже. С XI в. монастыри играли ведущую роль в развитии образования, письменности и творчества. Монастырские школы осуществляли обучение монахов или будущих клириков и состояли, зачастую, из 1-3 учеников, прикреплённых к своему наставнику. В профессиональном обучении, организованном государством реализовывалось ремесленное обучение, связанное с созданием мастерских палат (оружейная, золотая, серебряная), которые выполняли царские заказы по изготовлению оружия, икон, ювелирных изделий.

В начале XV в. вместо семейного обучения появляется ученичество. По свидетельству археолога Б.А. Рыбакова, возникновение ученичества обусловлено усилением специализации. Ремесло становится самостоятельной деятельностью определенных социальных групп. Каждый, кто желал обучиться творчеству, мог внести плату за обучение и перенять мастерство у профессионалов в своем деле. С конца XVII в. в сложившейся системе обучения творческим дисциплинам наметилось освоение конкретных видов ДПТ в специально отведенных школах (например, школа при Оружейной палате Московского Кремля).

В начале XVIII в., Петр I провел важные реформы в области просвещения и культуры. На рисование и ДПТ начинают смотреть как на средства, способствующие развитию образного мышления. В 1715 г. рисование было включено в число учебных предметов в Морской академии, где изучение дисциплинам велось как группами, так и индивидуально. Комплексный подход способствовал усовершенствованию организации учебного процесса и вел к получению систематизированных знаний, умений, навыков.

В становлении профессионального образования особую роль сыграли В.И. Геннин и В.Н. Татищев, которые поднимали вопрос о необходимости организации системного обучения молодежи и определили предпосылки разработки системы профессионального образования [16]. В 1757 г. была учреждена Императорская Академия художеств, где зарождались и утверждались новые методы преподавания творческих дисциплин для целой сети учебных заведений. Особенно много было сделано Академией в области методики обучения рисунку, живописи, композиции. В профессиональном художественном образовании складывается четкая и организованная система преподавания.

В 1833 г. создается Московское художественное общество, которое позже было преобразовано в Московское художественного училище. Занятия осуществлялись только по художественным дисциплинам. Выпускники училища получали средне-профессиональную подготовку и могли продолжить обучение в Академии.

В 1860-е гг. в России началось становление теории и методики профессионального образования как самостоятельной отрасли научного знания, что было обусловлено развитием производства и капиталистических отношений, реформами школьного образования, увеличением числа профессиональных учебных заведений и началом общественно-педагогического движения в России. Методика преподавания ДПТ, рисунка и иных творческих дисциплин стала получать научно-теоретическое обоснование. Над методикой преподавания работали А.Г. Венецианов, А.И. Иванов, А.Н. Оленин, В.К. Шебуев. Интерес в этой области знания представляют научные труды Г.А. Гиппиуса, А.П. Сапожникова.

Большое значение для развития профессионального образования в сфере ДПТ оказала Школа народного искусства, основанная в 1911 г., в которой обучали ткачеству, ковроткачеству, художественной вышивке, кружевоплетению, иконописи.

Октябрьская революция 1917 г. создала условия для всех слоев населения принимать участие в культурно-творческой жизни страны. Для этого были открыты библиотеки, клубы, народные дома, кружки, профессиональные учебные заведения нового типа: высшие художественно-технические мастерские (ВХУТЕМАС, 1920 –1926) и Институт художественной культуры (ИНХУК, 1920 – 1924), преобразованные затем в центры конструктивизма. В 20-е гг. в советской школе ДПТ, рисование и иные творческие дисциплины стали частью комплексных программ обучения. Происходило развитие ДПТ и изобразительного искусства, а соответственно и преобразовывалось профессиональное образование, велась перестройка содержания, форм и методов преподавания.

В 1938 г. начала работу Московская школа художественных ремесел по подготовке мастеров художественной вышивки, росписи ткани, ювелирному искусству [20]. В 30-е гг. изучением декоративно-прикладного искусства стали заниматься научно-исследовательские институты, организованные при Совете промысловой кооперации, при Академии архитектуры РСФСР, в институтах республиканских Академий наук и в республиканских музеях. Важная роль стала отводиться вопросам художественного образования и подготовке кадров для различных отраслей художественной промышленности: были открыты ремесленные училища и экспериментальные мастерские. К 40-м гг. определяются принципы и методы обучения творческим дисциплинам (ДПТ, рисунку, живописи, композиции). Большое влияние на дальнейшее развитие советской методики преподавания ДПТ оказали Академия педагогических наук РСФСР (1943 г.) и Академия художеств СССР (1947 г.).

С 1950-х гг. происходит стремительное развитие педагогической науки по вопросам творческого потенциала личности. Свой вклад в развитие педагогической науки внесли Л.Ю. Гордин, Н.С. Дежникова, С.Э. Карклина, Б.Т. Лихачев, И.С. Марьенко, Л.И. Новикова, И.Б. Первин, Б.Е. Ширвиндт и др. Особенностью образовательной деятельности учебных заведений в эти годы стало создание образовательных программ и методик, по которым велось преподавание вплоть до 1970-х гг. Происходила разработка учебных пособий, образцов, таблиц, отражающих специфику обучения. Однако, отсутствовала взаимосвязь профессионально-художественного и художественно-педагогического образования мастеров, что объяснялось отсутствием высшего образования в области народного искусства [32]. В 1970 г. переработаны и утверждены новые учебные программы, где сформулированы цели и задачи преподавания изобразительного искусства и ДПТ, определено содержание учебного материала.

В 1980–1990-е гг. в профессиональном образовании в сфере ДПТ происходят изменения: профтехшколы реорганизуются в училища. К началу 1990-х гг. в системе профессионального образования сложилась ситуация, когда выпускники средних специальных учебных заведений, имеющие общехудожественную подготовку, не владели высоким уровнем мастерства, характеризующим выпускников профессиональных училищ. Кроме того, долгое время не существовало регламента, стандартизирующего готовность будущих руководителей студиями ДПТ к профессиональной деятельности в рамках высшего профессионального образования. Пристальное внимание к проблеме стандартизации и готовности выпускников к профессиональной деятельности возникло в научно-образовательной общественности России сформировались в 90-х гг. XX столетия как результат реформирования российского образования. Наиболее четко отреагировала на это требование высшая школа России, введя ГОС (государственный образовательный стандарт) по подготовке специалистов.

В современной системе подготовки в сфере ДПТ образовательные организации высшего уровня осуществляют подготовку будущих руководителей студиями декоративно-прикладного творчества по трем уровням – бакалавриат, магистратура и аспирантура. Новые цели и задачи, а также основы построения образования в целом и профессионального образования в частности определил Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года [2].

В конце 2000-х гг. появляются федеральные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), направленные на регулирование процесса подготовки руководителей студий ДПТ, а затем и федеральные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО). На основе этих стандартов построение процесса обучения организуется на основе компетентностного подхода.

Выводы. Система профессиональной подготовки руководителей студиями декоративно-прикладного творчества (ДПТ), пройдя большой исторический путь, стала мощным фактором повышения образовательного и культурного уровня населения, всесторонне совершенствуя российский образ жизни, и явилась одним из путей осуществления социальной политики государства на современном этапе. Изменялось содержание подготовки руководителей студиями ДПТ – от исключительно практической, ремесленной направленности к осознанию необходимости введения теоретических дисциплин для подготовки всесторонне развитого профессионала, способного решать новые практические задачи.

Литература:

1. Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 (ред. от 12.11.2012) «Об образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http: //www.consultant.ru/document /cons doc LAW 1888.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://zakon-ob-obrazovanii.ru.
3. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. – Москва: Педагогика, 1990. – 227 с.
4. Ананьев, Б.Г. Психология чувственного познания / Б.Г. Ананьев. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 486 с.
5. Анцыферова, Л.И. К психологии личности как развивающейся системе / Л.И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – Москва: Наука, 1981. – С. 3-18.
6. Брестед, Д. История Древнего Египта / Д. Брестед. – Минск: Харвест, 2003. – 832 с.
7. Васильева, З.И. История педагогики и образования / З.И. Васильева. – Москва: Академия, 2008. – 432 с.
8. Веселов, А.Н. Низшее профессионально-техническое образование в СССР: Очерки по истории среднего и низшего профтехобразования / А.Н. Веселов. – Москва: Трудрезервиздат, 1955. – С. 9.
9. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский; общ. ред. В.В. Иванова. 3-е изд. – Москва: Искусство, 1986. – 573 с.
10. Гончарова, Л.Н. Проблема подготовки кадров для народных промыслов / Л.Н. Гончарова // Творческие проблемы современных народных художественных промыслов. – Ленинград: Художник РСФСР, 1981. – С. 336-340.
11. Гуревич, А.Я. Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства / А.Я. Гуревич. – Москва: Искусство, 1990. – 396 с.
12. Дайн, Г.Л. Проблемы воспитания Богородских резчиков в прошлом и настоящем / Г.Л. Дайн // Формы и методы передачи мастерства в современных традиционных промыслах: сборник статей. – Москва: НИИХП. – 1990. – С. 35-56.
13. История древнего мира: энциклопедия / под ред. Д. Бингэм [и др.]. – Москва: Ридерз Дайджест, 2007 – 400 с.
14. Казанская, Н.Р. Традиционное прикладное искусство как учебный предмет в образовательных заведениях народных художественных промыслов: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. Р. Казанская. – Москва, 2000. – 154 с.
15. Корина, Н.Д. Московское училище живописания и зодчества как центр формирования московской живописи сер. XIX–нач. XX вв. / Н.Д. Корина // Вестник ПСТГ Серия V. Вопросы истории и теории христианского искусства. – 2014. – № 2 (14). – С. 117-135.
16. Кругликов, Г.И. Методика преподавания технологии с практикумом: учеб. пособие. – 3-е изд., стер. / Г.И. Кругликов. – Москва: Академия, 2007. – 480 с.
17. Куракина, И.И. К вопросу о содержании курса традиционного прикладного искусства в подготовке бакалавров декоративно-прикладного искусства / И.И. Куракина // Ученые записи Орловского государственного университета. – № 4. – 2016. – С. 296-301.
18. Леви-Брюль, Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. – Москва: Педагогика-Пресс, 1994. – 608 с.
19. Леви-Стросс, К. Мифологики: человек голый [Электронный ресурс] / К. Леви-Стросс // Серия: Bibliotheca indianica. – Москва: Флюид, 2007 г. – Режим доступа: https://www.labirint.ru/books/147437.
20. Леонов, С. Народное искусство: история и современность: Беседа с ректором Высшей школы народных искусств Валентиной Максимович [Электронный ресурс] / С. Леонов // Наше наследие: Иллюстрированный культурно-исторический журнал. – 2006. – № 78. – Режим доступа: http://www.nasledie-rus.ru/podshivka/7825.php.

21. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – Москва: Педагогика, 1983. – Т.2. – 38 с.
22. Ломов, Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. Москва: Наука, 1984. – 44 с.
23. Максимович, В.Ф. Концепция развития народных художественных промыслов как основа качества профессиональной подготовки кадров [Электронный ресурс] / В.Ф. Максимович // Электронный научный журнал «Декоративно-прикладное искусство и образование». – 2012. – №2. – Режим доступа: http://dpio.ru/arxiv/arxiv.htm.
24. Максимович, В.Ф. Проблемы профессионального образования в области народных художественных промыслов и пути их решения [Электронный ресурс] / В.Ф. Максимович // Электронный научный журнал «Декоративно-прикладное искусство и образование». – 2011. – №1. – Режим доступа: http://dpio.ru/arxiv/v1/v1.htm.
25. Максимович, В.Ф. Традиционное прикладное искусство и образование: Исторический аспект, современное состояние и пути обновления / В.Ф. Максимович. – Москва: Флинта, 2000. – 195 с.
26. Мельников, В.А. Становление и развитие художественного образования в России / В.А. Мельников // Вестник Башкирского университета. – 2009. – №1. – С. 313-316.
27. Навазова, Т.Г. Методология непрерывного профессионального образования / Т.Г. Навазова // Человек и образование. – 2005 – № 3 – С. 17-22.
28. Новиков, А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – Москва: ЭГВЕС, 2006.
29. Осовский, Е.Г. Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917-1949) / Е.Г. Островский. – Москва: Высшая школа, 1980. – С. 112.
30. Ростовцев, Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. / Н.Н. Ростовцев. – Москва: АльянС, 2014. – 256 с.
31. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург: Питер Ком, 1998. – 688 с.
32. Рыбаков, Б.А. Ремесло Древней Руси / Б.А. Рыбаков. – Москва: 2-я тип. Изд-ва АН СССР, 1948. – 803 с.
33. Соколов, Г.И. Искусство Древней Греции / Г.И. Соколов. – Москва: Искусство, 1980. – 271 с.
34. Соколов, Г.И. Искусство Древнего Рима: Архитектура. Скульптура. Живопись. Прикладное искусство: кн. для учащихся / Г.И. Соколов. – Москва: Просвещение, 1996. – 224 с.
35. Тейлор, Э.Б. Первобытная культура / Э.Б. Тейлор. – Москва, 1989. – 447 с.
36. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под ред.: В.В. Давыдова, В.П. Зинченко; АПН СССР. – Москва: Педагогика, 1989. – 555 с.

Педагогика

УДК: 54.378
кандидат педагогических наук, доцент Куулар Лариса Лопсановна
ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет» (г. Кызыл);
кандидат педагогических наук , доцент Танзы Менги Васильевна
ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет» (г. Кызыл)

ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ ПРОЕКТИРОВАНИЮ И КОНСТРУИРОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КАРТ УРОКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СОО

Аннотация. В статье представлен авторский подход к обучению будущих учителей химии проектированию и конструированию технологических карт уроков с учетом планируемых ФГОС СОО предметных результатов обучения, специфики преподаваемого предмета и видов деятельности по освоению новых знаний.
*Ключевые слова***:** технологическая карта урока, проектирование и конструирование урока, планируемые предметные результаты обучения, универсальные учебные действия (УУД).
Annotation. The article is to represent a customized approach to training future chemistry teachers to model and develop technological maps of lessons with regard to subject training outcomes planned by the FSES SE, the peculiarities of the subject taught, and the activities aimed at deepening knowledge.
Keywords: technological map of a lesson, modelling and developing a lesson, planned subject training outcomes, universal learning activities (ULA).

Введение. В настоящее время существует проблема практико-ориентированной, методической подготовки будущего учителя химии. В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» необходимо научить будущего педагога в рамках модуля дисциплин учебного плана «Методическая подготовка учителя химии» проектировать учебно-воспитательный процесс по химии поэтапно в соответствии с двумя образовательными стандартами – Федеральным компонентом Государственных стандартов основного общего и среднего (полного) общего образования по химии и Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования.

Изложение основного материала статьи. Анализ научно-исследовательских работ в области рассматриваемой проблемы:

– концепция непрерывной химико-методической подготовки будущих учителей химии [2].

– концепция учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки будущего учителя химии, способствующая становлению и развитию профессиональной компетентности специалиста в соответствии с тенденциями развития мирового образовательного пространства в контексте устойчивого развития общества [7];

– компетентностный подход как фактор последовательного формирования и развития у будущих учителей химии профессиональных компетенций в области педагогической деятельности [6, 8, 10, 11, 15, 16, 18],

показал, что в реализации Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования наблюдается тенденция перехода от разработки классического конспекта урока к разработке его технологической карты. В настоящее время не существует ни единой научно обоснованной методической структуры технологической карты уроков, ни формы ее представления. Кроме того, понятие «технологическая карта урока» имеет различные варианты толкования: проект учебного процесса, в котором он описан вплоть до результата [19]; инструмент формирования универсальных учебных действий учащихся [4]; необходимое условие работы учителя в рамках введения ФГОС [1]; новый вид методической продукции для проектирования учебного процесса [3]; обобщенно-графическое выражение сценария урока, основа его проектирования, средство представления индивидуальных методов работы [13]; проект учебного процесса [12]; документ, содержащий описание дидактической основы проекта (целеполагание, логическая структура) и педагогической техники (диагностика, дозирование, домашних заданий, коррекция), используемых в данном учебном периоде инновационных проектов [14]; способ графического проектирования урока по выбранным учителем параметрам [5, 17];совокупность взаимно дополняющих друг друга блоков — целевого, содержательного, организационного, оценочного и коррекционного [9].

В нашем исследовании под термином «технологическая карта урока» мы понимаем обобщенно-графическое выражение сценария урока, основу его проектирования, представления, отражающую процесс деятельности учителя и ученика от поставленной цели до достижения планируемого результата в зависимости от типа урока.

Анализ практического опыта учителей химии в области разработки технологических карт показывает, что для реализации новых целей и содержания общего образования будущего учителя необходимо осуществлять подготовку в соответствии с требованиями Федерального компонента Государственных стандартов основного общего и среднего (полного) общего образования по химии и Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования. Проблема практико-ориентированной, химико-методической подготовки учителя в соответствии с требованиями ФГОС ВО заключается в том, чтобы научить будущего педагога в рамках модуля дисциплин учебного плана «Методическая подготовка учителя химии»проектировать учебно-воспитательный процесс по химии поэтапно в соответствии с двумя образовательными стандартами – Федеральным компонентом Государственных стандартов основного общего и среднего (полного) общего образования по химии и Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования. Подготовка будущих учителей к проектированию и конструированию урока в условиях реализации ФГОС СОО состоит из следующих этапов: подготовительный – изучение, освоение и анализ методических понятий, этап самостоятельной работы – проектирование, конструирование и моделирование учебного процесса, этап практической работы – организация и проведение современного урока (табл. 1).

Таблица 1

Этапы выполнения практико-ориентированного задания «Проектирование, конструирование и моделирование технологических карт уроков»

Этапы	Формируемые профессиональные компетенции
Подготовительный этап – пропедевтический	
1.1. Освоение теоретических знаний, составляющих содержание химических, химико-методических и психолого-педагогических дисциплин.	– готовность реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1);
1.2. Освоение теоретических знаний по дидактике химии и методике преподавания химии, предоставляющих понимать цели и задачи обучения химии в рамках ФГОС СОО.	
1.3. Освоение теоретических знаний по изучению, освоению и анализу методических понятий для планирования, организации, проведения, оценивания и корректировки учебной деятельности обучающихся в рамках ФГОС СОО.	
Этап самостоятельной работы – проектирование, конструирование и моделирование учебного процесса	
2.1. Приобретение практического опыта проектирования учебного процесса (на примере конструирования и разработки конспекта урока).	– способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2); – способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов (ПК-4);
2.2. Планирование, проектирование учебного процесса (на примере конструирования и разработки технологических карт).	
2.3. Анализ разработанного конспекта урока и технологической карты урока методом сравнения.	
Этап практической работы – организация и проведение урока	
3.1. Приобретение практического опыта организации и проведения урока на примере ролевой игры в интерактивной форме «Сами проводим урок».	– готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6); – способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности (ПК-7);
3.2. Приобретение практического опыта организации и проведения урока в рамках педагогической практики	

Обучение студентов проектированию и конструированию технологических карт уроков в условиях реализации ФГОС СОО представляется нам как специально организованный и целенаправленный компонент

методической подготовки учителя химии как приоритетного направления формирования и развития профессиональной компетентности будущего педагога. Самостоятельные работы по проектированию и конструированию технологических карт уроков довольно обширные, более сложные, чем самостоятельные работы по разработке плана или конспекта уроков.

Пропедевтический этап реализуется через интегративный подход, который обеспечивает преемственность содержания химических, химико-методических, психолого-педагогических учебных дисциплин и курсов по выбору на всех этапах практико-ориентированной, химико-методической подготовки будущего учителя химии.

Ключевую роль в разработке технологических карт урока играет этап самостоятельной работы. Проектирование, конструирование и моделирование учебного процесса базируется на полученной студентами пропедевтической химико-методической подготовке и несет уже практико-ориентированную профессионально-методическую направленность. Основными задачами данного этапа являются: изучение, освоение и анализ учебных планов, альтернативных программ и учебников, методических пособий и рекомендаций для планирования, организации, проведения, оценивания и корректировки учебной деятельности обучающихся в рамках ФГОС СОО, ознакомление с современными достижениями в практике химико-педагогического образования средней школы.

Приведем пример обучающего практико-ориентированного задания в рамках самостоятельной работы будущих учителей химии.

Практико-ориентированного задание
«Проектирование, конструирование и моделирование урока».

1. Составьте в предложенной форме развернутый конспект урока о проведении практического занятия.
2. Изобразите разработанный Вами развернутый конспект урока о проведении практического занятия в виде технологической карты графически в предложенной форме.
3. Обрисуйте в общих чертах шаги, необходимые для того, чтобы проектировать, разработать технологическую карту урока и разработайте план действий, позволяющих и препятствующих раскрыть содержание технологической карты.
4. Составьте перечень основных методических понятий, характеризующих содержание учебно-познавательной задачи урока (деятельности учителя и ученика) с точки зрения ФГОС СОО.
5. Предложите способ, позволяющий раскрыть все виды УУД, раскройте особенности формируемых УУД (регулятивные, познавательные, коммуникативные) с точки зрения требований к предметным результатам освоения курса химии ФГОС СОО.
6. Определите возможные критерии и показатели оценивания УУД на трёх уровнях.
7. Выявите принципы, лежащие в основе разработки технологической карты.
8. Сделайте схему технологической карты урока, которая показывает все этапы урока в соответствии с требованиями ФГОС СОО и напишите возможный (наиболее вероятный) сценарий развития урока, проанализируйте структуру урока с точки зрения классификаций уроков по ведущей дидактической цели.
9. Сравните разработанный вами конспект урока и схему технологической карты урока, а затем обоснуйте сходства и различия и покажите связи, которые, на ваш взгляд, существуют между конспектом урока и технологической картой.
10. Выскажите критические суждения о содержании разработанной Вами технологической карты урока (в результате проведения урока - игры в интерактивной форме «Сами проводим урок»).
11. Оцените значимость разработанной Вами технологической карты урока и возможности ее использования в период педагогической практики.

На этапе самостоятельной работы в связи с затруднением, связанным с переносом умений в новые ситуации, одной из задач преподавателя является обеспечение студентов методическим сопровождением. В качестве примера приведем фрагмент методического сопровождения «Критерии и показатели УУД» для определения требований к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы, разработанного на основе работы М.М. Шалашовой [16]. Принципиальная особенность разработанного методического сопровождения – разноуровневый дифференцированный подход в соответствии с требованиями планируемых предметных результатов обучения химии ФГОС СОО.

Таблица 2

Критерии и показатели оценивания УУД

	Показатели		
Критерий	**1-й уровень**	**2-й уровень**	**3-й уровень**
Познавательные			
1. Использование специфических методов обучения химии (химический эксперимент, наблюдение) для решения учебной задачи	Под руководством учителя выполняют логические действия практического занятия с соблюдением правил безопасной работы с веществами и лабораторным оборудованием	Совместно с учителем определяют и выполняет логические действия практического занятия с соблюдением правил безопасной работы с веществами и лабораторным оборудованием	Владеют методами самостоятельного планирования, проведения, наблюдения логических действий практического занятия с соблюдением правил безопасной работы с веществами и лабораторным оборудованием
2. Установление причинно-следственных связей	Под руководством учителя выявляют причины наблюдаемых химических явлений или процессов	Для самостоятельного установления причинно-следственных связей совместно с учителем определяют возможные причины наблюдаемых или изучаемых химических процессов	Самостоятельно устанавливают причинно-следственные связи, аргументированно объясняют наблюдаемые или изучаемые химические процессы в ходе практической работы, причины их возникновения
3. Использование основополагающих химических понятий, теорий, законов и закономерностей для решения учебной задачи практического занятия	Под руководством учителя повторяют, применяют основополагающие химические понятия, теории, законы и закономерности	Совместно с учителем или самостоятельно повторяют и используют основополагающие химические понятия, теории, законы и закономерности	Самостоятельно повторяют и уверенно владеют системой знаний об общих химических закономерностях, теориях, законах
4. Формулирование выводов о проведенном химическом эксперименте	Под руководством учителя излагают выводы на основе проведённых опытов	Совместно с учителем или самостоятельно излагают выводы на основе проведенных опытов	В основе проведенных опытов представляют обоснованный вывод
5. Составление отчетов о проведенном химическом эксперименте	Под руководством учителя составляется отчет в указанной форме	Совместно с учителем или самостоятельно с форме таблицы составляется и представляет отчет	На основе обоснованного вывода составляется отчет самостоятельно, представляют информацию в форме таблицы
Коммуникативные			
1. Использование химического языка для решения учебной задачи	Под руководством учителя используют основные компоненты химического языка (химическую терминологию, номенклатуру и символику)	Совместно с учителем анализируют и самостоятельно используют основные компоненты химического языка	Самостоятельно анализируют, уверенно осуществляют и устанавливают взаимопереходы между компонентами химического языка

Дальнейшее формирование профессиональной компетентности будущего учителя химии реализуется через ролевые уроки-игры в интерактивной форме «Сами проводим урок», которые обеспечивают формирование специально-методических компетенций. Совместная коллективная деятельность в интерактивной форме для реализации практико-ориентированного задания «Планирование, конструирование, моделирование и проведение урока» создает благоприятные условия для использования учебных возможностей студентов, умеющих работать как по образцу, так и творчески. Творческие личности являются организаторами проведения урока в интерактивной форме «Сами проводим урок»: они разрабатывают план проведения, находят нужные способы и аргументы доказательства, осуществляют контроль и руководства творческой группой. В процессе такой работы формируются творческие способности и у остальных студентов. Такие практико-ориентированные задания должные подготовить студентов к предстоящей педагогической практике.

Много внимания при обучении студентов проектированию и конструированию технологических карт уроков по химии уделяется ознакомлению с приемами конкретизации и доказательства на примере

определённых особенностях содержательного и организационного блока технологических карт: достижение планируемых предметных результатов обучения химии, понимание роли химии в формировании кругозора и функциональной грамотности человека, владение компонентами химического языка, основополагающими химическими понятиями, теориями, законами и закономерностями, специфическими методами обучения химии: наблюдение, описание, измерение, химический эксперимент, решение химических задач, моделирование, а также перечень условий осуществления взаимодействия обучающего и обучающихся на основе специфических методов обучения химии, способствующих достижению планируемых результатов обучения, формированию и развитию УУД с учетом специфики содержания предмета химии.

Выводы. Предложенный подход позволяет разработать систему технологических карт, на основе которых достигается освоение профессиональных компетенций будущего учителя химии в соответствии с требованиями ФГОС ВО, усвоить более глубоко и в большом объеме содержание модуля методических дисциплин учебного плана «Методическая подготовка учителя химии». Мы считаем, что данный подход имеет основополагающее значение в химико-методической подготовке будущего учителя химии.

Литература:

1. Аксёнова И.В. Технологическая карта урока как необходимое условие работы учителя в рамках введения ФГОС / И.В. Аксёнова // Региональное образование: современные тенденции. 2014. № 2 (23). С. 84-87.
2. Аршанский Е.Я., Прищепа И.М. Система непрерывной методической подготовки будущего учителя химии в Витебском государственном университете имени П.М. Машерова / Е.Я. Аршанский., И.М. Прищепа // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: сборник научных статей, Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013.С. 153-155.
3. Голодная Л.М. Технологическая карта урока как новый вид методической продукции для проектирования учебного процесса / Л.М. Голодная // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 16. С. 26-27
4. Горобец Л.Н., Слюнкова В.Н. Технологическая карта урока как инструмент формирования универсальных учебных действий учащихся / Л.Н. Горобец, В.Н. Слюнкова // Методический поиск: проблемы и решения. 2013. № 2 (15). С. 42-48.
5. Забродина И.В., Козлова Н.А., Фортыгина С.Н. Основные подходы к разработке технологической карты урока / И.В. Забродина, Н.А. Козлова, С.Н. Фортыгина // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. т. 7. № 3 (24). С. 314-316.
6. Зенькова М.В. Теория и практика организации методической подготовки учителя химии в педагогическом вузе / М.В. Зенькова // Актуальные проблемы химического образования в высшей школе: сборник научных статей, 2016. С. 237-240.
7. Злотников Э.Г. Учебно-методическое обеспечение профессиональной подготовки будущего учителя химии в современных условиях /Э.Г. Злотников // Известия Российского Государственного Педагогического Университета им. А.И. Герцена. 2008. № 68. С. 140-152.
8. Криворучко А.В. Организация педагогической поддержки будущего учителя химии при подготовке к оцениванию учебных достижений учащихся А.В. Криворучко // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 4-1. С. 151-154.
9. Кувшина Е.Н. Подготовка будущих учителей информатики к разработке технологических карт уроков в условиях реализации федеральных государственных стандартов основного общего образования / Е.Н. Кувшинова // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: информатизация образования. 2017. Т. 14. №1. С. 24-33. DOI 10.22363/2312-8631-2017-14-1-24-33 http://journals.rudn.ru/informatization-education
10. Куулар Л.Л. Ролевые игры как интерактивный метод формирования профессиональных компетенций педагогической деятельности / Л.Л. Куулар // Вестник ТувГУ. Педагогические науки. – 2015. – № 4. – С. 174-179.
11. Куулар Л.Л. Технологическая карта как целостная дидактическая система средств обучения / Л.Л. Куулар // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 1; URL: http://www.science-education.ru/article/view?id=27415(дата обращения: 21.02.2018).
12. Ларина Н.П. Технологическая карта урока как проект учебного процесса / Н.П. Ларина // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2016. № 4 (10). С. 190-193.
13. Логвинова И.М., Копотева Г.Л. Технологическая карта урока – способ формирования универсальных учебных действий / И.М. Логвинова, Г.Л. Копотева // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 5. С. 12-18.
14. Олешков М.Ю., Уваров В.М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. М.: Компания Спутник +. 2016. 143 с.
15. Суханкина Н.В., Огородник В.Э. Методическая подготовка будущего учителя химии в формате компетентностного подхода / Н.В. Суханкина, В.Э. Огородник // Инновации в преподавании: сборник научных и научно-методических трудов по материалам VI 2014. № 4-1. С. 81-83.
16. Шалашова М.М. Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы: проблемы и пути решения / М.М. Шалашова // Химия в школе. 2014. № 7.С. 10-16.
17. Шергина Г.С., Штальбаум Т.А. Технологическая карта урока как способ графического проектирования урока / Г.С. Шергина, Т.А. Штальбаум // Научный альманах. 2016. № 10-2 (24). С. 222-223.
18. Шиян Н.И. Организация самостоятельной работы будущего учителя химии в процессе профессиональной подготовки / Н.И. Шиян //Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 4-1. С. 333-337.
19. Якушина Е.В. Подготовка к уроку в соответствии с требованиями ФГОС Е.В. Якушина // Справочник заместителя директора школы 2012. №10. С. 21-25.

УДК 378
кандидат педагогических наук, доцент Леонова Ирина Анатольевна
Астраханский государственный архитектурно-строительный университет (г. Астрахань)

ТВОРЧЕСТВО КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНСТРУКТОРСКОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ

Аннотация. Одной из составляющих процесса формирования конструкторской грамотности является творческая деятельность будущих архитекторов. Творчество является важнейшим условием формирования индивидуального своеобразия личности на всех этапах ее становления. Творчество находится в тесной взаимосвязи с существующими объектами культуры, с окружающим обществом и его интересами. Архитектурному творчеству свойственно наличие интуиции, позволяющей архитектору находить искомую форму архитектурного объекта, которая впоследствии получит подтверждение в расчетах. Интуиция является качественным признаком профессионализма архитектора. Исследование на базе Астраханского государственного архитектурно-строительного университета позволило выявить условия, необходимые для формирования конструкторской грамотности и, одновременно с этим, определить направления и средства творческого развития будущих архитекторов на период обучения в вузе. Комплекс творческих архитектурно-конструкторских заданий, выдаваемых будущим архитекторам, должен отражать проблемы, с которыми им придется столкнуться в будущей профессиональной деятельности. Стержнем процесса профессионального обучения будущего архитектора должны быть реальные разработки архитектурно-конструкторских проектов с заданными творческими задачами на базе экспериментальной мастерской. Процесс формирования конструкторской грамотности будущих архитекторов в вузе зависит, прежде всего, от уровня развития их художественных способностей, объемно-пространственного мышления и устойчивости мотивации к овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками каждого студента. Данный процесс будет успешнее на основе творческой активности и самостоятельности обучаемого. Творческий поиск должен захватывать и вовлекать будущего архитектора в процесс познания. Творческая активность и самостоятельность в процессе формирования конструкторской грамотности – основной принцип современного высшего образования архитектора.

Ключевые слова: конструкторская грамотность, творческая деятельность, интуиция, исследование, способности, самостоятельность.

Annotation. The creative activity of the student architecture`s specialty is one of the components of the construction`s competence. Creativity is the most important condition for the formation of individual identity of the individual at all stages of its formation. Creativity is in close relationship with existing cultural objects, with the surrounding society and its interests. Architectural creativity is characterized by the presence of intuition, resolution the architect to find the desired shape of the architectural object, which will subsequently be confirmed in the calculations. Intuition is a qualitative sign of the architect's professionalism. Research on the basis of the Astrakhan State Architecture and Construction University allowed to identify the conditions necessary for the formation of the construction`s competence and to determine the direction and means of creative development students architecture`s specialty in the period of study at the University. The complex of creative architectural and design tasks given to future architects should reflect the problems they will have to face in their future professional activities. The core of the process of professional training of the future architect should be the real development of architectural and design projects with specified creative tasks on the basis of an experimental workshop. The process of formation of design literacy of future architects at the University depends primarily on the level of development of their artistic abilities, spatial thinking and sustainability of motivation to acquire professional knowledge, skills and abilities of each student. This process will be more successful on the basis of creative activity and independence of the student. Creative search should capture and involve the future architect in the process of learning. Creative activity and independence in the process of formation of of the construction`s competence – the basic principle of modern higher architect`s education.

Keyword: the construction`s competence, architectural, creativity, intuition, research, abilities, independence.

Введение. Формирование конструкторской грамотности у будущих архитекторов в вузе – это образовательный процесс, включающий в себя элементы графической грамотности, творческого мышления и конструкторских умений, дающий толчок к развитию конструкторского мышления, являющегося признаком профессионализма современного архитектора [18].

Конструированию присуща тенденция, определяющая ее направленность не столько на сам разрабатываемый объект, сколько на происходящие в ходе его освоения и использования изменения в сфере производства, сбыта и потребления [4]. А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, Н.Н. Подьяков в своих работах отмечали, что в процессе предметно-чувственной деятельности, какой и является профессиональная деятельность архитекторов, выделяются основные характеристики предметов и явлений, устанавливаются между ними соответствия, и все это отражается в создании образной архитектурной формы [10].

Можно утверждать, что конструкторская грамотность в профессиональной деятельности архитектора отвечает за ее инновационно - творческое направление, которое проявляется в следующих действиях:

- в овладении системой целесообразного и действенного получения и применения знаний;
- в накоплении опыта в конструкторской деятельности;
- в участии в реальных разработках и техническом творчестве;
- в освоении современными технологиями в области науки, техники, строительства и архитектуры [12].

Присутствие творческого начала в профессиональной деятельности архитектора – это одна из необходимых черт, присущих его профессиональной деятельности. Именно поэтому, проблема развития творчества у будущих архитекторов – всегда актуальна. Это важнейшее условие формирования индивидуального своеобразия личности на всех этапах ее становления. Согласно рассуждениям А.В. Запорожца и Л.А. Венгер [10, 11] жизнь человека полноценна только при условии, если он чувствует себя творцом, создающим что-то новое в окружающем мире.

Изложение основного материала статьи. Творчество – это действие, в результате которого появляется нечто, обладающее качественно новым, оригинальным и уникальным в общественно – исторической

значимости. Творчество индивидуально для каждого творца – человека, выполняющего созидательную деятельность [19].

Большое влияние на творчество имеют социально-исторические условия, в которых оно происходит. Творчество находится в тесной взаимосвязи с существующими объектами культуры, с окружающим обществом и его интересами. Свобода критики, творческие дискуссии, обмен и борьба мнений - необходимые условия развития творческой деятельности. Ее разумность и необходимость оценивается по результату и неповторимости, которые, в свою очередь, отражают способность личности к творчеству.

Архитектурное творчество в профессиональной деятельности подразумевает обладание такой способностью, как *интуицией.*

Интуиция (ср. - век. лат. intuition, от intueor – пристально смотрю) – способность постижения истины путем непосредственного ее усмотрения без обоснования с помощью доказательства [17, с. 503]. Интуиция является качественным признаком профессионализма архитектора, помогающим ему находить оригинальные, оптимальные и яркие по качеству конструктивные решения. Архитектор интуитивно выбирает форму конструкции, а затем проверяет правильность выбора расчетом.

Архитектурные объекты не являются результатом только одной фантазии творца. Они одновременно являются и результатом его конструкторской грамотности, знаний архитектурного формообразования. Нередко сами конструктивные формы становятся архитектурными - столь велика степень их рациональности, упорядоченности. Основу любой архитектурной формы составляет правильность выбранного механизма работы материала в конструкции. Таким образом, интуиция, преобладавшая в архитектурном строительстве ранее, перестала быть ведущей. Основным в современном архитектурном творчестве стал объективный научный подход к созданию архитектурного объекта.

В Астраханском государственном архитектурно-строительном университете были проведены исследования по вопросу формирования конструкторской грамотности будущих архитекторов, в процессе которого рассматривался и вопрос зависимости качества конструкторской грамотности от способности будущих архитекторов к творчеству. В процесс обучения экспериментальных групп был включен комплекс творческих архитектурно-конструкторских заданий, целями и задачами которого являлись:

- формирование конструкторской грамотности и развитие творческого начала будущих архитекторов;
- приобретение необходимых профессиональных навыков для успешного выполнения курсовых и дипломных работ;
- повышение качества образования студентов;
- содействие научно – исследовательской работе будущих архитекторов;
- создание связующего звена для изучения дисциплин [14].

Комплекс творческих архитектурно-конструкторских заданий отражал проблемы, с которыми архитекторы сталкиваются в своей профессиональной работе [6, 8, 9]. На первом этапе (I курс) формирования конструкторской грамотности будущие архитекторы на основе экспериментальной мастерской разрабатывали проект многофункционального жилого комплекса в составе студенческого городка в г. Астрахань. Вопросы, решаемые будущими архитекторами, заключались в следующем: выбор планировочного решения на заданной территории, вопрос объемно – планировочного решения комплекса жилых зданий, выбор материала и самих конструкций проектируемых зданий. Это конструкторские и, вместе с тем, творческие задачи, с которыми будущие архитекторы с определенным объемом, полученных при обучении знаний на данном этапе, вполне могли справиться [7, 13]. На втором этапе формирования конструкторской грамотности (III- IV курсы) будущие архитекторы занимались разработкой проекта научно – исследовательского центра по искусственному разведению рыб осетровых пород в Приволжском районе Астраханской области. Творческие и архитектурно-конструкторские задачи будущих архитекторов на данном этапе усложнились. Помимо решения планировки на местности, объемно – планировочных решений комплекса, выбора материала и непосредственно самих конструкций, будущие архитекторы должны были решить такие задачи, как рассчитать, выяснить и доказать экономичность конструкторских решений. Именно на этом этапе будущие архитекторы учатся анализировать и доказывать необходимость принятых творческих и конструкторских решений, нести за их решение профессиональную ответственность. На третьем этапе (V-VI курсы) будущие архитекторы выполняют задания, требующие решения комплекса творческих архитектурно-конструкторских задач. Например, реконструкция Астраханского завода резиновой обуви с частичным использованием его под размещение мусоро – перерабатывающего комплекса. Кроме решения стандартных творческих и архитектурно-конструкторских задач в данном проекте необходимо было решить вопрос размещения мусоро – перерабатывающего комплекса в уже существующем комплексе зданий завода резиновой обуви. С накопленным объемом знаний, умений и навыков будущие архитекторы с честью справились с такой сложной инженерной задачей. Темы, разработанные будущими архитекторами в экспериментальной мастерской периодически выносились на обсуждение на межвузовские конференции. Некоторые из них стали темами дипломного проекта будущих архитекторов.

Так, в процессе создания замысла, представления схемы воображаемого образа развивается воображение у будущих архитекторов [15, с. 212]. Работая в экспериментальных мастерских, будущий архитектор может почувствовать себя настоящим архитектором, развивая свои творческие способности и конструкторскую грамотность, приобретая навыки самостоятельной профессиональной деятельности.

Выводы. Анализируя данные исследования, нами был сделан вывод о зависимости процесса формирования конструкторской грамотности будущих архитекторов в вузе, прежде всего, от уровня развития художественных способностей, объемно-пространственного мышления и устойчивости мотивации к овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками каждого студента.

По утверждению Н.И. Непомнящей [16], в процессе профессионального обучения необходимо создавать такие условия для обучающихся, которые бы способствовали формированию у него обобщенных механизмов применения полученных знаний. Основным условием должно быть – систематические задачи проблемного характера, требующие от будущего архитектора соотнесения известных им способов действий с новыми условиями, использование этих способов при решении новых конструктивных задач [1, 3, 5]. Стержнем процесса профессионального обучения будущего архитектора должны быть реальные разработки архитектурно-конструкторских проектов с заданными творческими задачами на базе экспериментальной мастерской. Как показало исследование, студенты, занятые в мастерских показывали лучшие результаты на протяжении всего процесса обучения. Некоторые студенческие работы были рекомендованы к

предоставлению на Международные смотры – конкурсы по архитектуре и дизайну и для дальнейшей разработки с последующей реализацией их в жизнь.

Исследование процесса формирования конструкторской грамотности будущих архитекторов в направлении изучения вопроса творчества позволило сделать предположение о том, что данный процесс будет осуществляться успешнее на основе творческой активности и самостоятельности обучаемого, стимулировании его сознательного включения в процессы архитектурного конструирования [2].

Творческий поиск должен захватывать и вовлекать будущего архитектора в процесс познания, требовать проникновения в глубь исследуемых (изучаемых) проблем, что приводит его к самостоятельной деятельности, которая лежит в основе принципа обучения в настоящее время. Самостоятельная творческая деятельность становится инновационным принципом понимания будущего архитектора как центрального субъекта, инициирующего и организующего свой собственный процесс образования.

Литература:

1. Башкаева Э.Х. Формирование профессионально значимых качеств будущего инженера в процессе учебной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Ставрополь, 2002. - 22 с.

2. Бескова Т.В. Педагогическая система формирования профессионального самоопределения учащихся в условиях довузовского образования: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Саратов, 2004. - 175 с.

3. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М.: ИЦ ПКПС.– 2004. – 84 с.

4. Дворецкий С., Пучков Н., Муратова Е. Формирование проектной культуры. Высшее образование в России. – 2003. - №4 – С. 15-22.

5. Дружилов,С.А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход / С.А. Дружилов. – Харьков: Гуманитарный центр, 2011. – 296 с.

6. Засобина Г.А. Особенности формирования у студентов профессиональных умений в конструировании учебной работы: Дисс. канд. пед. наук. Л., 1972. - 218 с.

7. Иконников, А.В. Пространство и форма в архитектуре и градостроительстве / А.В. Иконников. – М.:URSS, 2006. – 352 с.

8. Калина Н.Д. Система формирования профессиональных конструктивно-графических умений у будущих специалистов архитекторов-дизайнеров: Дис.... канд. пед. наук. – Владивосток, 2005. – 322 с.

9. Комарова Т.С. Методика обучения изобразительной деятельности конструированию. М.: «Просвещение», 1991 – 256 с.

10. Косминская В.Б., Халезова Н.Б. Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей: Лаб. Практикум. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 1981. - 144 с.

11. Климов Е.А. Человек и его профессия. (Предисловие). — Л.: Лениздат, 1975 – 158 с.

12. Леонова И.А., Палаткина Г.В. Сущность конструкторской грамотности архитекторов в профессиональной деятельности. Известия ВГПУ. – 2012. - № 3 – С. 60-64.

13. Лиштван З.В. Конструирование. М.: «Просвещение», 1981 – 160 с.

14. Метленков, Н.Ф., Кудрявцев, А.П., Степанов, А.В., Волчок Ю.П. Архитектурное образование: проблемы развития / Н.Ф. Метленков, А.П. Кудрявцев,А.В. Степанов, Ю.П. Волчек. – М.: Едиториал УРСС, 2009. – С. 152.

15. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]: учебник для студ.вузов. - 5-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 456 с.

16. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 192 с.

17. Советский энциклопедический словарь (4-ое изд., исправленное и дополненное) под ред. А.М. Прохорова – М.: 1989 – С. 1632.

18. Торосян В.Ф., Чинахов Д.А. Проектно-конструкторская деятельность как составляющая профессиональной подготовки студентов «завода-втуза». Современные проблемы науки и образования. - 2007. - №9 - С. 109-110.

19. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества: моногр. – М.: Высш.шк., 1989. – С. 143.

УДК: 796.011.1:378.172
старший преподаватель Лозовая Марина Александровна
Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева (г. Красноярск), Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск);
старший преподаватель Зотин Виталий Владимирович
Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева (г. Красноярск);
старший преподаватель Петрова Светлана Сергеевна
Институт физической культуры, спорта и туризма,
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЙСТВЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ МЕТОДАМИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. Современный образовательный процесс в вузах должен быть связан с формированием у студентов действенных компетенций здоровьесбережения. Однако анализ научных данных указывает на недостаток эффективных педагогических подходов к формированию данных компетенций у студентов. Авторы провели поиск и анализ актуальных научных работ, посвященных эффективным педагогическим методам формирования и развития компетенций здоровьесбережения у обучающихся лиц. В ходе анализа данных выявлены необходимые условия для формирования здоровьесберегающих компетенций у студентов педагогическими методами.
Ключевые слова: сохранение здоровья; студенты; педагогические подходы; здоровьесберегающая среда.
Annotation. The modern educational process in universities should be associated with the formation of students effective competencies of health saving. However, the analysis of scientific data points to the lack of effective pedagogical approaches to the formation of these competencies in students. The authors conducted the search and analysis of relevant research papers on effective teaching methods for the formation and development of competences of health protection of students ' persons. In the course of the data analysis, the necessary conditions for the formation of health-saving competences of students by pedagogical methods are revealed.
Keywords: preservation of health; students; pedagogical approaches; health-saving environment.

Введение. Известно, что модернизация профессионального образования предъявляет к выпускнику высшей школы ряд требований, среди которых присутствует требование к достаточному уровню здоровьесберегающих компетенций специалиста. Довольно высокие темпы развития современного общества предъявляют повышенные требования к уровню здоровья молодых специалистов, начинающих трудовую деятельность, связанную с физическим и психическим переутомлением [15]. Специалисты указывают, что здоровье не является некой природной данностью, уровень здоровья человека может как укрепляться, так и ухудшаться под влиянием различных факторов. Именно поэтому возросли требования к здоровью выпускника вуза, как к совокупности определенных компетенций, позволяющих сохранять и укреплять уровень здоровья, как своего, так и окружающих лиц, за счет наличия успешного опыта здоровьесберегающей деятельности [2]. В тоже время данные компетенции, как и мотивационные установки на сохранение своего здоровья и ведение здорового образа жизни должны формироваться у студентов за счет определенного психологического и педагогического воздействия [3]. Однако в педагогической практике выявлено существенное противоречие между необходимостью формирования навыков ведения здоровьесберегающей деятельности у студентов и недостатком содержательного наполнения образовательных программ вузов, на что указывает И.В. Палаткин [15]. Также обнаружено, что большинство используемых педагогических подходов, призванных обеспечить сохранение здоровья студентов, не обладают достаточной эффективностью в деле укрепления здоровья и формирования действенных компетенций здоровьесбережения обучающихся. Серьезной проблемой является существенный недостаток у выпускников вузов – здоровьесберегающей компетентности – обладания успешным практическим опытом деятельности по сохранению и укреплению своего здоровья и здоровья окружающих лиц [1].

Ориентируясь на требования современной системы профессионального образования к высокому уровню здоровьесберегающих компетенций будущего специалиста, авторы определили основной целью исследований поиск и структурный анализ педагогических методов формирования действенных компетенций здоровьесбережения у студентов. Исследования, посвященные данной проблеме, будут актуальны, поскольку ученые отмечают наличие большого количества данных, направленных на решение прикладных проблем формирования и развития здоровьесберегающих компетенций у студентов и недостатком комплексных, системных работ, позволяющих систематизировать и обобщить многочисленные и разрозненные данные в единую педагогическую концепцию [17].

Изложение основного материала статьи. Поиск актуальных данных по заявленной проблематике осуществлялся в базах научной информации: eLIBRARY, Ciberleninka, Google Scholar, SCOPUS, Web of Science. Критериям отбора данных служили: актуальность, наличие цели и задач исследований, информация о полученных результатах, наличие практических рекомендаций. Отбор данных для анализа проводился среди научных работ, опубликованных не поздней 2009 года. Всего было отобрано 247 работ, освещающих различные педагогические подходы к решению проблемы формирования действенных компетенций здоровьесбережения у студенческой молодежи. Выявлено, что для успешного формирования здоровьесберегающих компетенций у студентов необходимо решить педагогическими методами ряд задач. К данным задачам относят: формирование у обучающихся лиц мотивационно-ценностного отношения к своему здоровью и здоровому образу жизни [6]; приобретение знаний в области здоровьесбережения и формирование успешного опыта последующего использования полученных знаний [12].

Специалисты утверждают, что успешное формирование у студентов здоровьесберегающей компетентности предполагает решение педагогических аспектов проблемы за счет использования рефлексивных методов [4]. Лишь непрерывное развитие и самосовершенствование собственной личности с

возможностью переосмысления принятых ранее решений позволит будущему специалисту овладеть здоровьесберегающими компетенциями в необходимой мере. Однако данная концепция не находит должного воплощения в практике образовательной деятельности. В большинстве образовательных организаций процесс обучения студентов остается в минимальной степени ориентирован на формирование осознанного (осмысленного) отношения студентов к своему здоровью и здоровью окружающих лиц [17].

По мнению ученых, формирование у студентов здоровьесберегающих компетенций неразрывно связано с формированием необходимых мотиваций сохранения своего здоровья и здоровья окружающих лиц [8]. Формирование стойких мотивационных здоровьесохраняющих установок должно происходить в рамках образовательно-воспитательного процесса в вузах. Н.Л. Дочкина утверждает, что базовой образовательной стратегией вузов должна стать такая организация воспитательно-образовательного процесса, при которой процесс обучения студентов происходит без нанесения ущерба их здоровью [3]. Однако ученые отмечают, что для формирования действенных компетенций здоровьесбережения у студентов образовательный процесс должен содействовать не только сохранению, но и значимому укреплению здоровья обучающихся лиц [11].

По мнению Ю.В. Лукашина, конечная эффективность формирования здоровьесберегающих компетенций у студентов зависит от выполнения определенных условий. К необходимым условиям ученый относит: целенаправленную теоретическую подготовку преподавательского состава вуза к решению проблем здоровьесбережения и смысловое единство действующих в вузе программ теоретической и практической подготовки студентов к здоровьесберегающей деятельности [10]. А.Ю. Костарев утверждает, что основным условием формирования оздоровительных (здоровьесберегающих) компетенций у студентов, помимо создания здоровьесберегающей среды, является сам педагог-преподаватель, в совершенстве овладевший данными компетенциями [7]. К сожалению, в научной литературе имеются данные о недостаточном уровне подготовленности многих преподавателей вузов к формированию здоровьесберегающих компетенций у обучающихся лиц. И.В. Палаткин считает, что повышению уровня компетентности педагогов в деле сохранения и укрепления здоровья обучающихся будет способствовать модульное обучение студентов педагогических вузов – будущих учителей и преподавателей. Формирование базового модуля профессиональной подготовки педагогов по проблеме сохранения здоровья обучающихся лиц позволяет значимо повысить уровень владения здоровьесберегающими компетенциями у студентов педагогических вузов [16].

В литературе представлены данные о формировании действенных компетенций здоровьесбережения в процессе физического воспитания студентов [14; 22]. Ряд специалистов рекомендуют использовать спортизацию процесса физического воспитания студентов для повышения эффективности создания здоровьеформирующего образовательного пространства в образовательных учреждениях. Спортизация, или обеспечение эффективной комплексной реализации основных функций физического воспитания (воспитательной, образовательной, здоровьеформирующей и др.) методом привлечения эффектов спортивной тренировки, воспринимается некоторыми учеными, как основа проектирования современных педагогических технологий обучения [9]. В тоже время в научной литературе представлены исследования, рекомендующие использовать в процессе обучения индивидуализированные методики физического воспитания студентов [14]. Индивидуализация, или подбор средств и методов физического воспитания личности в соответствии с индивидуальными особенностями физического развития и психофизического статуса обучающихся лиц, способна оказать достаточно эффективное педагогическое воздействие на процесс формирования у студентов действенных здоровьесберегающих компетенций [21].

К практическим рекомендациям следует отнести также необходимость личного участия каждого студента в оздоровительных и профилактических мероприятиях различных уровней для получения личного опыта успешной здоровьесберегающей деятельности [3]. Некоторые специалисты рекомендуют совместное участие в мероприятиях физкультурно-оздоровительной и спортивной направленности студентов и сотрудников образовательных организаций. Выявлено, что организация в вузах физкультурно-спортивной деятельности, объединяющей всех участников образовательного процесса (студентов, преподавателей, администрации и др.) способствует формированию эффективной здоровьесберегающей среды [13; 20]. Ученые указывают, что создание и успешное функционирование здоровьесберегающего пространства в вузах не возможно без существенной активизации физкультурно-спортивной деятельности образовательных организаций [18]. Обеспечение интеграции учебной (академические занятия физической культурой) и внеучебной (оздоровительно-спортивная деятельность в клубах и секциях) физкультурно-спортивной деятельности является одним из основных педагогических условий успешного формирования здоровьесберегающей компетентности у студентов [4]. К сожалению, специалисты отмечают, что понятие «здоровьесберегающая среда» сегодня используется различными авторами в довольно свободном межпредметном контексте и до сих пор не имеет однозначного педагогического толкования. И.С. Зимина указывает, что специалисты в своих научных работах используют неоднозначную интерпретацию понятия «здоровье» и довольно поверхностно трактуют понятие «среда». Можно сделать вывод о том, что в современных научных работах, посвященных здоровьесбережению, выявлена некоторая «размытость» точек зрения различных специалистов на сущность здоровьесберегающей среды и методики ее формирования в образовательных организациях [5]. Некоторые ученые указывают на необходимость замены понятия «здоровьесбережение» понятием «здоровьесозидание». А.Г. Маджуга считает, что важнейшим ориентиром выполнения стратегии сбережения здоровья лиц, обучающихся в образовательных организациях, является переход на более высокий продуктивный уровень здоровьесбережения – здоровьесозидание или приращение здоровья через актуализацию ресурсного потенциала обучающихся лиц [11].

Некоторые специалисты рекомендуют более активно использовать информационно-коммуникационные технологии в процессе формирования компетенций здоровьесбережения у студентов. Г.А. Кручинина указывает, что использование интернет-сервисов, интернет-блогов, посвященных решению проблем здоровьесбережения молодых людей, электронных портфолио, мультимедийных обучающих программ, позволяет эффективно формировать здоровьесберегающие компетенции у студентов [8]. С.А. Марчук рекомендует использовать в педагогической практике варианты электронного обучения: лекции-диалоги; лекции-конференции; семинары и т.д. По мнению ученого, данные педагогические подходы к формированию действенных компетенций сохранения и укрепления здоровья вызовут интерес у современных молодых людей, обучающихся в различных вузах [12]. Значимый потенциал применения современных компьютерных

технологий в деле существенного увеличения уровня двигательной активности студентов, способствующего укреплению их физического здоровья, подтверждают данные Российских [19] и иностранных ученых [23].

Основные результаты проведенного авторами статьи научного обзора и анализа данных ведущих Российских и зарубежных ученых по формированию у студентов действенных компетенций здоровьесбережения современными педагогическими методами, представлены на рисунке 1. Рисунок отражает основные направления поиска действенных педагогических способов и технологий формирования здоровьесберегающих компетенций у студентов в период обучения молодых людей в вузах.

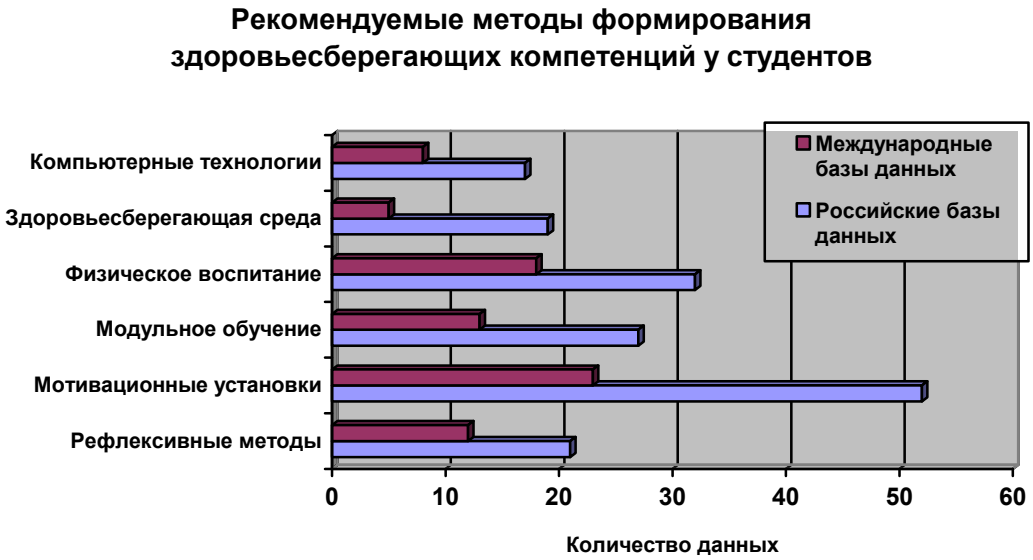


Рисунок 1. Рекомендации Российских и иностранных ученых по формированию здоровьесберегающих компетенций у студентов

Выводы: Авторы статьи считают необходимым заявить, что:

1. Анализ научных данных показал, что специалисты обращают внимание на недостаток эффективных педагогических методов и технологий формирования и развития у студентов вузов действенных компетенций здоровьесбережения. Выявлен недостаток конкретных данных о возможности формирования действенных компетенций здоровьесбережения у студентов в период обучения. Также ученые подчеркивают недостаточную готовность значительной части преподавателей вузов к решению проблем ухудшения здоровья студентов.

2. К эффективным педагогическим методам решения проблемы здоровьесбережения студенческой молодежи ученые относят: рефлексивные методы; варианты модульного обучения сохранения здоровья, как студентов, так и преподавателей; спортизацию и индивидуализацию процесса физического воспитания в вузах; использование информационно-коммуникационных технологий в педагогической практике обучения студентов. Наибольшее внимание специалисты уделяют поиску действенных педагогических методов повышения мотивационных установок обучающихся лиц на сохранение и укрепление своего и общественного здоровья в течение всей жизни.

3. Специалисты рекомендуют обратить внимание на интеграцию учебной и самостоятельной физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности студентов, как на действенный педагогический способ формирования компетенций здоровьесбережения у обучающихся лиц.

Литература:

1. Бубунаури А.Т., Осипов А.Ю., Тарасенко Ю.В. Анализ эффективности ряда образовательных подходов к формированию действенных компетенций здоровьесбережения у студентов // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2018. №60 (1). С. 40-43.

2. Викторов Д.В. Здоровьесберегающая компетентность студенческой молодежи // Вестник Омского государственного педагогического университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. №2 (6). С. 92-96.

3. Дочкина Н.Л. Формирование здоровьесберегающей компетентности студентов в образовательном учреждении // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. №1 (5). С. 110-114.

4. Ермакова М.А., Меерзон Т.И. Педагогические условия формирования здоровьесберегающей компетентности у студентов в процессе физического воспитания // Фундаментальные исследования. 2013. №.10-6. С. 1341-1346.

5. Зимняя И.С., Мухина С.А. Сущность, содержание и структура здоровьесберегающей образовательной среды вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2016. Т. 10. №4 (24). С. 16-21.

6. Казанцева Н.В., Мендот И.Э-О., Изотова И.И. Развитие мотивации студентов к здоровому образу жизни средствами физической культуры // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. №1 (39). С. 96-100.

7. Костарев А.Ю., Сирлибаев М.К. Педагогические условия формирования оздоровительной компетенции студентов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. №9 (151). 145-150.

8. Кручинина Г.А., Светкина Е.Г. Использование инновационных форм обучения в формировании здоровьесберегающих компетенций у студентов вуза // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2016. №3 (43). С. 155-162.

9. Лубышева Л.И., Черепов Е.А. Обоснование эффективности проектирования здоровьеформирующего образовательного пространства школы на основе спортизации физического воспитания // Человек. Спорт. Медицина. 2016. Т.16. №2. С. 52-61.
10. Лукашин Ю.В. Формирование здоровьесберегающей компетенции у студентов педагогического вуза: Дис…канд. пед. наук. Пенза, 2010. 273 с.
11. Маджуга А.Г., Синицина И.А. Проектирование здоровьесберегающей и здоровьесозидающей образовательной среды в вузе: контекстный подход // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2013. №4. С. 17-22.
12. Марчук С.А. Модель формирования здоровьесберегающей компетенции у студентов железнодорожного вуза // Современные наукоемкие технологии. 2016. №12-1. С. 161-165.
13. Осипов А.Ю., Кадомцева Е.М., Лепилина Т.В., Приходов Д.С., Раковецкий А.И. Создание социальной физкультурно-спортивной среды в вузах, с целью сохранения здоровья всех участников образовательного процесса (на примере ведущих вузов Красноярского края) // В мире научных открытий. 2015. №3.1 (63). С. 735-748.
14. Осипов А.Ю., Гольм Л.А., Михайлова С.А. Формирование здоровьесберегающих компетенций будущих специалистов средствами физического воспитания // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. Т.2. №2 (39). С. 178-182.
15. Палаткин И.В. Подготовка студентов вуза к здоровьесберегающей деятельности: Дис…канд. пед. наук. Кемерово, 2015. 236 с.
16. Палаткин И.В. Формирование здоровьесберегающих компетенций студентов в системе высшего педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. 2012. №4. С. 222-226.
17. Реализация компетентностного подхода в высшей школе: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2016. 320 с.
18. Nagovitsyn R., Chigovskaya-Nazarova Ya., Miroshnichenko A., Senator S. The realization of the system programme «Health Saving Education» in the pedagogical university // European Journal of Contemporary Education. 2018. №7 (1). P. 137-149. DOI:10.13187/ejced.2018.1.137
19. Osipov A., Kudryavtsev M., Kopylov Yu., et al. The possibility of a significant increase in the level of motor activity in students with the use of the potential of computer technology. // Physical Education of Students. 2018. №22 (5). P. 265-271. DOI:10.15561/20755279.2018.0506
20. Osipov A., Kudryavtsev M., Fedorova P., et al. Components of positive impact of exposure on university physical culture and sports on students' physical activity // Journal of Physical Education and Sport. 2017. №2. P. 871-878. DOI:10.7752/jpes.2017.02133
21. Osipov A., Vonog V., Prokhorova O., et al. Student learning in physical education in Russia (Problems and development perspectives) // Journal of Physical Education and Sport. 2016. №1 (Supplement Issue). P. 688-693. DOI:10.7752/jpes.2016.s1111
22. Panachev V., Zelenin L., Opletin A., et al. Development of health saving competence for university students. Journal of Global Pharma Technology. 2018. №10 (5). P. 226-233.
23. Zhang N., Campo S., Yang J., et al. What motivates young adults to talk about physical activity on social network sites? // Journal of Medical Internet Research. 2017. №19 (6). e226. DOI:10.2196/jmir.7017

Педагогика

УДК 371

доктор философских наук, профессор Лях Валентина Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ В СТРУКТУРЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Аннотация. В статье анализируется место и роль детских школ искусств в многоуровневой системе художественного образования современной России. Доказывается, что их специфическим качеством является то, что в их стенах целенаправленно и систематически занимаются вопросами художественно-эстетического развития детей, предоставляя им равные возможности приобщения к искусству.

Ключевые слова: школа искусств, многоуровневая система художественного образования, современная Россия, учебный процесс.

Annotation. The article analyzes the place and role of children's art schools in the multi-level system of art education in modern Russia. It is proved that their specific quality is that within their walls they purposefully and systematically deal with the issues of the artistic and aesthetic development of children, providing them with equal opportunities for familiarizing with art.

Keywords: art school, multi-level system of art education, modern Russia, educational process.

Введение. Целью современного российского образования является «удовлетворение потребности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии» [13].

В современном российском обществе проблема повышения качества непрерывного профессионального образования является одной из наиболее сложных и значимых. В части изучения этого вопроса пока сделаны первые шаги. Причем качество последовательной интеграции между всеми уровнями образовательной системы остается далеким от требований современного информационного общества. Напомним, что попытка вывести российское образование на уровень мировой конкурентоспособности предпринимаются постоянно.

В данной статье ставится задача определения места школы искусств в интеллектуальном и духовном «производстве» будущих членов нашего общества, тем самым обосновывая ее значимость в системе непрерывного образования людей.

Формирование методологической основы изучения этих учебных заведений поможет выделить те точки их деятельности, которые бы усилили и расширили возможности детей для получения конкретной профессии.

Цель данной статьи можно обозначить следующим образом: выделить основные методологические подходы, при помощи которых можно проанализировать работу школы искусств как парадигмы современного художественного образования детей в структуре непрерывного художественного образования.

Изложение основного материала статьи. Художественное образование - сложный социокультурный феномен. Оно сохраняет и развивает основы культурных традиций, позволяет знакомиться с другими культурами, понимать и принимать их.

Важные вопросы этого феномена сформулированы в «Концепции художественного образования», определяющей основные направления национальной политики в этой области и долгосрочные перспективы его развития [6].

Таким образом, этот вид образования развивает способности человека, учит его понимать многообразие форм, явлений, красок окружающего мира.

В современной России сложилась система непрерывного художественного образования, в которой важное место занимают детские школы искусств, формирующие свою учебно-воспитательную работу на основе компетентностного подхода, под которым Л.Н. Попов понимает совокупность общих принципов определения целей образования, а также отбор содержания образования, организацию образовательного процесса и оценки образовательных результатов [8].

Этот подход помогает формировать следующие компетенции:

- компетенцию формирования оценочных критериев и художественного вкуса в пространстве духовно-нравственных и эстетических идеалов детей;
- культурно-историческую компетенцию, формирующую мысль о необходимости овладения теорией и историей искусства на разных этапах его развития;
- художественно-практическую компетенцию, формирующую необходимость изучения разнообразных средств художественной выразительности [2, с. 24-29].

Искусство как важный элемент системы непрерывного художественного образования является мощным потенциалом овладения большим количеством информации.

По мнению Л.Н. Столович, это позволяет говорить о сходстве функций и назначения образования и искусства, указывая на то, что их интеграция обогащает и ту и другую [11].

Программа детской школы искусств включает две взаимосвязанные области: изучение истории искусства, погружаясь в его пространство, и обучение азам художественного мастерства, что позволяет приобщаться к творчеству и приобрести личный эмоциональный опыт [9].

Эти учебные заведения используют разнообразные методы, формы и средства, пробуждающие интерес к искусству и потребность контакта с ним, что позволяет накапливать художественный опыт, формировать устойчивую систему ценностного отношения к искусству, реализовать имеющиеся творческие способности [5, с. 171-174].

Условием успешной деятельности таких школ считается художественное развитие личности ребенка, что влияет на его культуру и раскрывает его творческих способности.

По мнению С.В. Алексеева, Г.П. Ильина, О.Н. Смолина, и др. эти учебные заведения входят в систему непрерывного образования как уникальные явления в мировой педагогической практике, создавая условия для формирования следующих социокультурных функций:

- профессионального самоопределения одаренных детей;
- приобщения к искусству все большего количества детей.

На основе доступности и многопрофильности дети сами могут выбрать искусство, которое они хотят изучать, выступая творцами, продолжая устоявшиеся традиции и создавая художественные произведения.

В нашу задачу входит выделение основных методологических подходов, позволяющих дать содержательную характеристику этим уникальных учебным заведениям.

Обратимся к определению «методологический подход», предложенному Т.С. Дороховой, которая, конкретизируя способы исследования, являющиеся совокупностью взаимосвязанных элементов, позволяющие объективно взглянуть на педагогические процессы в историческом контексте, выступают системой правил и принципов для решения определенной задачи и достижения результата [4, с. 73].

Педагогические подходы в образовании и воспитании необходимы, ввиду того, что они ориентированы на развитие условий самореализации личности в мире обновляющихся коммуникаций, связей и взаимоотношений в образовательных системах, а также на предметное и социально-педагогическое обеспечение развивающей и организующей социальной среды [3].

Современная педагогика выделяет полихудожественный, системный, деятельностный, мультикультурный личностно ориентированный, философско-антропологический, синергетический, культурологический, креативный, социологический, технологический, информационный и др. методологические подходы для исследования конкретных явлений и событий [9].

Основополагающим принципом освоения искусства в такой школе стал деятельностный подход, который реализуется на принципах развивающегося образования, сформулированных Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым. Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, и др. утверждают, что для успешного вовлечения ребенка в разнообразную деятельность и подготовки к самостоятельной жизни, нужно вовлекать его в социально - значимую и нравственно - ориентированную деятельность. Это способствует формированию его как личность.

Ядром учебного процесса этой школы являются разные виды развития художественно-творческой деятельности детей как особые разновидности социально-культурного творчества, направленного на овладение художественными ценностями.

На важность этой деятельности указывается в аналитическом докладе «Художественное образование в Российской Федерации: развитие творческого потенциала в XXI веке». В нем рекомендовано закреплять деятельности по созданию и интерпретации художественных образов, обладающих неповторимостью, общественной ролью, новизной и оригинальностью [13, с. 24-25].

Вторым важным методологическим инструментом содержательной характеристики учебного процесса в детских школах искусств является полихудожественный подход, считающий центром преподавания не предмет изучения - вид искусства, а развитие полихудожественной природы мышления самого ребенка.

Занятия в рамках этого подхода формируют ребенка с помощью разных видов детского творчества, стимулирующих развитие его творческого воображения, и являются предпосылкой для успеха в дальнейшем овладении искусством.

В детской школе искусств методологический инструментарий ее изучения выделяет и мультикультурный подход, предполагающий включение в программы по искусству изучение художественных стилей и национальных традиций с опорой на отечественную культуру; внедрение личностно-ориентированных методик художественно-образовательной деятельности, а также индивидуального подхода не только к особо одаренным детям, но и к другим учащимся.

Культурологический подход в методологии изучения указанных учебных заведений обеспечивает преемственность ценностей, сформированных на протяжении многих столетий, формирует целостную картина миру на основе традиций, менталитета, народной культуры, народной педагогики и др. В качестве методологического ориентира в этом подходе выступают «ценности» человека, т.е. его аксиологический аспект.

Технологический аспект этого подхода позволяет понять культуру сквозь призму деятельности народа, а личностно-творческий выделяет творчество как объект, формирующий саму культуру [10, с. 102].

Исследование деятельности детской школы искусств предполагает использование парадигмального подхода, в котором она выступает педагогической парадигмой. Он предполагает исследование внутренней логики формирования этого учебного заведения, которое можно назвать моделью образования, играющей важную роль в системе непрерывного художественного образования. Сущность данного подхода была всесторонне раскрыта М. В. Богуславским и др. [1].

Личностно - ориентированный подход (Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) к формированию методологии изучения работы детской школы искусств в центр внимания вводит личность ребенка и его сотрудничество с преподавателем. Это взаимодействие осуществляется на субъектно-субъектном уровне, где приоритетом является активная позиция ребенка в решении воспитательных задач.

Описанные и другие методологические подходы направлены на активное и всестороннее развитие ребенка, уважение его прав, что должно проходить во взаимодействии с учителем.

Можно также констатировать, что в формировании методологии изучения работы детской школы искусств важное место занимает комплексный подход. На основе этого подхода преподаются художественные дисциплины с учетом взаимодействия различных видов искусств; распространения вариативных образовательных программ разного уровня, адаптированных к способностям и возможностям каждого обучающегося.

Дополняя вышеизложенное, необходимо указать на принцип культуросообразности, который органично дополняет исследовательский инструментарий работы детской школы искусств, предлагая разработку учебных программ в рамках истории культуры.

Он помогает трансляции культурно-исторических традиций через содержание образования, реализует в педагогическом процессе диалог культур, насыщает образовательный процесс разнообразными элементами культуры и т.д.

Культуросообразность делает учебный процесс основой формирования «личностной культуры» ребенка, его художественного воображения через формирование «культурно обогащенного» среды в рамках «единого культурно-образовательного пространства» [9].

Кроме того, этот принцип, требуя большой объем эмоционально-интеллектуальной работы, обогащает художественное мышление детей, учит их ценить и понимать прекрасное в произведениях духовного и художественного творчества людей.

В процессе ценностного анализа деятельности детей в рамках указанной школы принцип культуросообразности формирует нравственно-эстетические категории и понятия.

Все это помогает детям проникнуть в художественную идею произведения искусства, понять отношение автора сочинения к всеобщему, ценностному, т.к. движение от смысла к средствам его выражения, содержания к форме считается основным законом рождения художественного творчества.

Таким образом, доказывается мысль, что только при условии овладения учащимися логикой аналитического мышления теоретического уровня и способами мыслительной деятельности раскрывается подлинное богатство художественного произведения. В рамках Концепции культуросообразного образования, именуемой «культурой познания», феномен «искусство» ненавязчиво, незаметно для ребенка, приобщает его к полноценной интеллектуальной деятельности.

Вышеизложенное актуализирует основное требование к реализации цели художественного образования в детской школе искусств, а именно, способствовать активному изучению искусства уже на первых этапах знакомства с ним.

Выводы. Таким образом, детские школы искусств занимают важное место в образовании и воспитании детей, являясь первым этапом в многоуровневой системе художественного образования современной России. Их деятельность основывается на совокупности различных подходов, формирующих соответствующий методологический аппарат и создающих условия для всестороннего художественного развития ребенка, быстро и оперативно реагируя на культурные запросы населения и перестраиваясь в соответствии с требованиями времени.

Литература:

1. Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии, монография. – М.: ФГНУ ИТИП РАО: Изд. центр ИЭТ, 2012. – 436 с.
2. Бородай А.И. Художественное образование в современной России: опыт структурного анализа // Знание. Понимание. Умение. 2013. - № 2. - С. 24-29.
3. Губницкая О.В. Современные педагогические подходы развития экологической ответственности обучающих основной школы // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. V междунар. науч. - практ. конф. Часть I. – Новосибирск: Собака, 2011.
4. Дорохова Т.С. О классификации методологических подходов в истории педагогики // Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры: сб. науч. тр. Междунар. науч.-

практ. конф. – XXXI сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки Рос. акад. образования. – Тверь, 2016. – С. 71-76.
5. Зауэрвайн Л.Т. Детские школы искусств в системе многоуровневого художественного образования // Вестник КемГУКИ. - 2016. - № 37. - С. 171-174.
6. Концепция художественного образования в Российской Федерации // Искусство в школе. 2002. - № 2.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Рос. Энцикл., 2002. - С. 142.
8. Попов Л.Н. Систематизация методологических принципов (подходов) педагогики // Педагогическое образование в России киберленинка: https://cyberleninka.ru/article/n/sistematizatsiya-metodologicheskih-printsipov-podhodov-pedagogiki
9. Рахимбаева И.Э. Многоуровневое художественное образование и управление его качеством в условиях национального исследовательского университета [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://www.sgu.ru/archive/old.sgu.ru/files/izvestia/full/2012-4-29.pdf
10. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебник для студентов учреждений высш. образования / под ред. В.А. Сластенина. – 12-е изд., стер. – М.:Изд. центр «Академия», 2014. - С. 102.
11. Столович Л.Н. Красота. Добро. Истина. М.,1994. - 464 с.
12. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) Об образовании в Российской Федерации, статья 69. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
13. Художественное образование в Российской Федерации: развитие творческого потенциала в XXI веке: аналит. доклад = Arts Education in the Russian Federation: Building Creative Capacities in the 21st Century: analytical report / Л.Л. Алексеева и др.; Рос. ин-т культурологии и др.; отв. ред. К.Э. Разлогов. М., 2011. - С. 24-25.

Педагогика

УДК: 372.882
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка,
литературы и истории Мазурова Надежда Алексеевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ИЗУЧЕНИЕ ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается использование технологии проблемного обучения при изучении онтологической прозы, в частности, произведений В.Г. Распутина «Последний срок», «Прощание с Матерой», «Пожар».
Ключевые слова: технология, проблемное обучение, онтологическая проза, В. Распутин.
Annotation. The article deals with the use of technology of problem learning in the study of ontological prose, in particular, the works of V. G. Rasputin "the Last term", "Farewell to Mother", "Fire".
Keywords: technology, problem teaching, ontological prose, V. Rasputin.

Введение. Технология проблемного обучения разрабатывалась в отечественной педагогике со второй половины 60-х годов XX века.

На протяжении последних лет появляются работы об использовании данной технологии в преподавании различных предметов, в том числе литературы (О.А. Демина [6], Н.А. Ибрагимова [7], Н.А. Шишлянникова и др.). Так, О.А. Демина считает, что путем внедрения в учебный процесс проблемного обучения решается задача формирования «социально активной, творческой личности, способной самостоятельно принимать конструктивные решения, как в профессиональной деятельности, так и в личной жизни» [6: 111].

С.А. Фролова [15], опираясь на идеи В.Г. Маранцмана, З.Я. Рез, предлагает использовать технологию проблемного обучения при изучении произведений Ф. Достоевского.

Изучение произведений В.Г. Распутина в вузе и школе имеет давнюю традицию. Литературоведы открывают все новые аспекты творчества писателя. Проблемы национального характера, национального самосознания раскрываются в работах Ма Сяоди [11], К.В. Ускиревой [14] и др., Отдельным аспектам проблематики, мотивному и образному строю посвящены исследования О.Ю. Юрьевой [16], В.Я. Ивановой [8], В.Д. Серафимовой [13] и др. Параллели между произведениями В. Распутина и произведениями классической и современной литературы проведены в работах О.А. Дашевской [5], А. Вавжинчак [3], П.Е Фокина и др. Художественные особенности произведений писателя раскрываются в исследованиях А.О. Валовой [4], В.Я. Ивановой [8], А.Ш. Абдуллиной [1] и др.

Творчество В.Г. Распутина вписано в контекст онтологической прозы. В середине 1960 – х годовв онтологической прозе лидирующее положение заняла аналитическая повесть. Наиболее значительные из них «На Иртыше» (1964) С. Залыгина, «Привычное дело» (1966) В. Белова, «Деньги для Марии» (1967) В. Распутина и его же «Последний срок», «Пелагея» (1969) и «Алька» (1972) Ф. Абрамова.

Обучающимся предлагается самостоятельное изучение вопросов, связанных с особенностями аналитической повести 1960-х годов.

Пристальное внимание к социально-нравственным коллизиям, новым формам взаимоотношений поколений стало предметом аналитической повести. Углубленный анализ причинно-следственных связей расширил границы художественного исследования.

Целью данной статьи является рассмотрение возможностей использования технологии проблемного обучения при изучении повестей В.Г. Распутина. В раскрытии особенностей повестей писателя, определяющих характер использования технологии, состоит основная задача работы.

Изложение основного материала статьи. Расширение литературоведческого контекста, углубление представлений о произведениях В.Г. Распутина требуют новых технологий при изучении творчества писателя.

Технология проблемного обучения является эффективной при рассмотрении этических и эстетических аспектов темы взаимоотношений человека и природы в повестях В.Г. Распутина, поскольку предполагает самостоятельность обучающихся в поисках и изучении многочисленной научно-критической литературы, детальном изучении произведений писателя.

Поставленная перед студентами задача – выявить проблематику произведений В. Распутина и раскрыть пути решения проблем – предопределила библиографический поиск, анализ сюжета и системы образов произведений и привела их к нижеизложенным выводам.

Повести Распутина «Последний срок», «Прощание с Матерой», «Пожар» следует рассматривать как триптих, основной темой которого является изображение жизни русской деревни и ее разрушения с развитием цивилизации.

В. Распутин рассматривает человека, как существо биосоциальное, принадлежащее одновременно природе и социуму. Писатель показывает уход человека от природы под воздействием цивилизации. П.П. Каминский отмечает: «…современную стадию социогенеза В. Распутин оценивает как заключительную и необратимую фазу процесса выделения человека из природной среды, создавшей естественные предпосылки существования и развития общества. Социум, являясь частью биосферы, со временем обособляется в активно противостоящее ей начало, составляет антитезу природе и всему природному, что усиливается в техногенный период развития цивилизации» [10: 4]. Человек утрачивает понимание своей природы, что приводит к внутреннему разрушению.

В повести «Последний срок» представлены два мира: мир старшего поколения и мир молодого поколения. Анна житель деревни, ее дети являются горожанами, скорее, не по месту проживания, по характеру мироощущения. Для старухи Анны, следование моральным заповедям, усвоенным с детства, естественно.

Определяя проблемы, подлежащие решению, следует обратить внимание на роль художественных образов в произведении.

Образ старухи сопровождают два художественных образа: образ света и образ тьмы. Свет для Анны равнозначен жизни. При свете она живет, в темноте доживает: ее одолевают страхи, у нее болит все тело.

Старуха испытывает радость от встречи с солнцем. В избе ее «поверху бьют суматошные от радости, еще не нашедшие землю, солнечные лучи. От них старухе сразу сделалось теплее, и она прошептала: Господи…» [12]. В произнесенном «Господи» слились и языческое божество, и христианский бог.

Старуха ощущает солнце каждой клеточкой своего тела. Находясь на пороге смерти, Анна острее чувствует свою связь с природой, с солнцем. В повести отражено одно из существенных, по представлениям славян, качеств солнца: оно является источником жизни, согревая, лечит, солнечный свет преображает все вокруг.

Совсем иначе автор изображает детей Анны. Дочь Анны Люся в родном лесу ощущает себя чужой и не знает, что делать и как себя вести. Солнечный свет пугает Люсю. Она чувствует себя выставленной напоказ. Свет обнажает все тайное, злое, что есть в ней, и от этого ей дискомфортно.

Детям, живущим в городе, дни нахождения дома, в деревне, приходятся в тягость. Все они ждут часа, когда мать покинет их.

Повести В.Г. Распутина отличаются высоким гуманистическим пафосом и стремлением автора познать такие проблемы, как память, уважение к предкам, человек и природа, любовь и смерть. Писателя глубоко волнует судьба человечества в целом, поэтому поиски ведутся в русле философско-аналитического направления. Повесть «Прощание с Матерой» появилась во время всеобщей технологизации, больших строек и проектов, тем самым, является криком души В. Распутина. «Земля в беде», – предупреждает автор, защитник всего живого на земле. «Прощание с Матерой» – это философское символико-аллегорическое произведение. Именно философская концепция времени заслуживает особого внимания и детальной характеристики.

Время в повести циклично. Каждый цикл имеет свои особенности и находится во взаимосвязи с другими. Материал повести «Прощание с Матерой» позволяет выделить и проанализировать следующие циклы:

1) циклы природы: дневной, месячный, годовой;
2) цикл смены поколений, так называемый, родовой цикл;
3) цикл смены одной цивилизации другой.

Как происходит круговорот в природе, так происходить и круговорот времени. И в этом постоянном движении «последнее» становится «первым», «умирающее» – «рождением», а «старое – обязательно «новым». Эти «неизменные» изменения в вечности в повести Распутина отождествляются с мирным стройным течением реки. Ощущение вечности дано писателем лишь избранный героям, которые наделены сверхчувством единения и связи с природой. Один из образов – символический – это хозяин Острова.

Другим героем, уже реалистическим, является старуха Дарья. Она, как и другие жители деревни, изо дня в день делает привычные домашние дела; хлопочет по хозяйству, управляется по дому, в огороде. Дарья остро ощущает, что свет пополам переломился, однако писатель исключает трагический исход, казалось бы, необходимый для завершения образа. Трагедии нет, ибо время вечно, и исчезновение Матеры, Дарьи, Хозяина обусловлено «вечным порядком», поэтому над островом «плывут облака» символизируя собою постоянное вечное движение.

В сознании человека вечность существует как некая устойчивая неподвижная единица временного пространства. Рассматривать время в повести «Прощание с Матерой» в таком понимании бессмысленно. Другое дело, когда вечностью называют постоянно повторяющиеся явления, события мироздания. Движением каждого отдельного цикла в вечности и внутри него самого определяется развитие повествования.

В циклах категория времени имеет свои характерные особенности. Так, природные – циклы постоянное движение солнца, звезд, смена дня и ночи – существуют в неразрывной связи с жизнью человека. Природное время у В.Г. Распутина – неотъемлемая часть человеческого бытия. Писатель не ограничивается простым описанием явления, он сопровождает его многочисленными деталями, конкретными примерами, благодаря чему создается яркий выразительный образ времени суток, месяца, года.

Дневной цикл, самый кратковременный, позволяет понять важность каждодневной работы героев, определяющей сущность их жизни. Дневной цикл незаметно перерастает в больший промежуток времени, измеряющийся уже месяцами.

И все это органично укладывается в отрезок времени, равный времени года. Не случайно В.Г. Распутин начинает повествование с картины наступления весны. Весна – начало нового годового цикла в природе – это рождение, пробуждение всего живого. Повторением слова «опять» создается впечатление о постоянстве движения времени в природе. И эта весна будет не короче и не длиннее предыдущих. Она пройдет своим чередом, с такими же заботами, как и всегда. Это и хотят, и ожидают старожилы, веря, что все еще переменится, и решение о затоплении отменят, и «все станет на свои места». Но уже на первых страницах повести появляется лейтмотивная фраза: «Теперь осталось последнее лето: осенью поднимется вода» [12].

Фактически В.Г. Распутин рисует три летних месяца жизнедеятельности острова и его обитателей. Но в действительности писатель значительно расширяет рамки повествования. Тем самым читатель получает представление не об одном лете материнцев, а о целой эпохе существования острова. Да, все на нем было обычным и в это лето, но автор подчеркивает: «оставалось последнее лето». Герои Распутина остро чувствуют это «последнее». Таким образом, ход времени в дневном, месячном, годовом цикле сопровождается в повести трагическим ожиданием конца, завершенности, остановки времени.

Цикличность смены поколений представляет родовой цикл. В.Г. Распутин показывает, как рвутся связи семьи, а без них продолжением чего становится человек? Ведь прошлое – основа настоящего и будущего, а память – основа веры. Родовой цикл, тем самым, затрагивает наиболее важные для писателя проблемы долга и ответственности, памяти и беспамятства.

Здесь впервые появляются люди с «облегченной памятью». Не случайно, часть из них – это представители власти, затеявшие строительство плотины, а, следовательно, и затопление деревень. Им противопоставлены Дарья и старики. Именно с их отношением к жизни, к прошлому, к памяти предков детально знакомит нас писатель, определяя жизненное кредо героев: «Правда в памяти. У кого нет памяти – нет жизни».

При этом В.Г. Распутин вводит ряд предметов быта, через которые раскрывается значение для стариков традиций и устоев. Наиболее ярко выписаны образы дома, самовара, русской печи. В повести самовар передается от родителей к детям, без него и чай не вкусен, и беседа не клеится, и дом не дом, и все важные дела решаются стариками за чашкой чая, вокруг самовара. Русская печь – это тепло дома, очаг семьи, который в казенных квартирах не сумела заменить газовая плита. Именно этот «стержень», остается после исчезновения избы «одиноко торчать из-под земли».

Дом, в понимании Дарьи, должен быть крепким, сделанным по-хозяйски, защищающим человека, хранящим его секреты и тайны, память о предках и традиции семьи. Вот почему избы Распутина – живые существа. Они дышат, предчувствуют свою судьбу. Старуха Дарья, убирая и обряжая свою избу, словно прощается с родным человеком. Дом для нее – это место, где собрана вся энергетика семьи, она сама носитель этой энергии и старается передать ее детям и внукам.

Таким образом, старики и главная героиня Дарья выступают в повести, как хранители векового наследия, памяти. Но более того, Дарья ощущает себя звеном родовой цепи.

Дарья является связующим звеном между прошлым и настоящим. Она давно уже не «тутошняя», а «тамошняя». Она наделена мудростью, разумом философа, размышления ее основаны на собственном опыте и опыте предков, а она также одарена сверхслухом и сверхсознанием. Но Дарья не осознает своей исключительности. Сколько отчаяния и горести в мыслях героини о бесполезности старости. В.Г. Распутин, напротив, позволяет Дарье, правда, на бессознательном уровне ощутить и прочувствовать истинное предназначение старого человека. Особенно интересно звучание в контексте повести старинной заговорной молитвы: «На море океане, на острове Буяне». Дарье эта заговорная молитва вспоминается в тот момент, когда она предпринимает отчаянные попытки понять, для чего живет человек, есть ли смысл в его существовании, не бесполезен ли он в последние годы своей жизни, отчего так неизбежен всему конец. Дарье эта молитва вспоминается «некстати», ее сознание не смогло уловить идущей из глубины веков подсказки, ответа на ее вопросы. В контексте же повести эта заговорная формула кстати. Это ответ на размышления Дарьи о бесполезности старости.

Писатель рисует фактически три летних месяца жизнедеятельности острова Матеры и его обитателей, однако читатель получает представление не об одном лете жизни материнцев, а о целой эпохе существования острова.

Самым значительным является в повести «Прощание с Матерой» цикл смены одной цивилизации другой, смены одного жизненного уклада – старого, патриархального, новым – современным индустриальным. В этом цикле отражаются и трансформируются трагедии других временных циклов.

Чтобы передать грандиозность этого процесса, Распутин прибегает к образам, имеющим мифологическую основу. Важным для нас будут являться образы огня, воды и царского лиственя.

Как известно, образ дерева – многозначный древнейший символ. Форма дерева с его корнями в земле, стволом и кроной олицетворяет три царства: хтоническое, земное и небесное. Это особенно относится к мировому дереву, которое рассматривается как опора мира.

Функцией опоры наделяет В. Распутин и «царский лиственъ». В описании лиственя есть важная деталь, которая и позволяет понять его содержание: дерево без верхушки, небеса рассердились на него, связь с небом прекратилась, лиственъ перестал расти, он может только расширяться, но его «восхождение», рост прекратились. Вместе с Матерой лиственъ должен уйти в вечность. Что-то неладное случилось и в материнском мире, о чем свидетельствует сохранившиеся в памяти материнцев страшные истории, связанные с «царским лиственем». Остановившись в своем развитии, этот мир должен уйти, но не оставить после себя пустыни.

Мифологеме воды по своему значению не менее важна, чем мифологема дерева. В повести «Прощание с Матерой» символика воды многозначна и многостороння.

В картинах весеннего пробуждения природы, в описаниях наливающейся соками лета земли нашли свое отражение представления народа о животворящей силе воды. Писатель, например, рассказывает, как однажды под одно небо подползло другое, и, побрызгивая манной небесной, угодной полям и огородам, направился дождь.

Люди всегда селились у воды, этого требовали самые обыкновенные житейские нужды. Человеком рассудительным, практичным и, одновременно, понимающим и умеющим ценить красоту, был тот первый мужик, который надумал поселиться на острове.

Ощущение трагедии возникает уже в начале повести. Картина конца света выстраивается в повести постепенно. Ещё в начале писатель упоминает о наводнении на Подмоге, когда «вовсю кружило жуткие воронки». Далее, в сенокос, начинаются «долгие дожди». Страшная картина предстаёт во время «очистки» острова, когда всё дышало дымом и огнём. А в последних главах повести и вовсе света белого не видно, всё заволокло туманом.

Если в предыдущих циклах картина апокалипсиса намечалась писателем тонкими штрихами, то здесь «светопреставление» приобретает чёткие очертания и грандиозный размах крушения. Старики не могли понять, на каком свете они находятся, день или ночь на дворе. Смятение в душе и ожидание страшного часа не оставляло их ни на минуту. И заканчивается весь ужас прощальным воплем Хозяина острова и свистом ветра.

Через всё произведение В. Распутин проводит философскую мысль о взаимосвязи всего на земле, о текучести и бесконечности времени. Сознание Дарьи не способно постигнуть нарушение закономерности («остановят Ангару – время не остановится»). И бьётся мысль Дарьи, пытаясь понять, где и в чём искать причины трагедии, кто ответит за то, что вода «догонит» и «мамку», и тех, кто выстроились огромным клином и вопрошают живых. Грехи людские привели к «бестечью»: « «С кажного спросится», – навроде голос был» [12].

Ангара и время, природа и вечность – сочетание далеко не случайное. Размышляя о состоянии мира, о тех разрушительных процессах, которые сопровождают сегодняшнюю жизнь человека, Распутин опирается также на древние представления народа об устройстве мира и о месте человека в нём.

Таким образом, вода одновременно несёт и жизнь, и смерть. Без неё не прорастёт ни одно зёрнышко, и она же есть сила, сметающая всё на своём пути. В повести сверхъестественной силой обладает Ангара. Она уничтожает Матёру. Для острова, деревни, стариков – это конец жизни, остановка времени. Но для В.Г. Распутина исчезновение Матёры – окончание витка спирали времени, а в вечности уже, тем самым, зарождается следующий виток новой жизни. Во имя нового разрушается старое, и писатель тонко улавливает любой поворот времени.

Такая же страшная, но оптимистическая картина конца света возникает и в стихотворении Ф. И. Тютчева «Последний катаклизм».

И русский поэт XIX столетия, и русский писатель XX столетия провозглашают единую мысль о том, что любое движение во времени-вечности есть жизнь.

Продолжением повести «Прощание с Матерой» является повесть «Пожар», в которой писатель изображает поселок, куда переселяли жителей затопленных "матер".

Выводы. Таким образом, в работе рассматривается применение инновационных технологий при изучении литературоведческих дисциплин в высшей школе.

В работе показаны возможности использования данной технологии при изучении произведений онтологической прозы в рамках дисциплины "История литературы".

Технология проблемного обучения показала свою эффективность при изучении произведений русской литературы второй половины XX века, повестей В.Г. Распутина.

Литература:

1. Абдуллина А.Ш., Бурцева Е.А., Лысова О.В. Новаторские приемы создания художественных образов в прозе В.Г. Распутина (к вопросу об особенностях поэтики повести «Последний срок») // Общественные науки. 2017. № 5. С. 334-341.
2. Барышева О.А. Христианские и народно-поэтические мотивы в художественном мире прозы В.Г. Распутина / Автореф. дисс. канд. филол. наук. Кострома, 2010. Режим доступа: URL: http://www.dissercat.com/
3. Вавжинчак А. «Новый реализм» как попытка преодоления мифопоэтики традиционализма. Валентин Распутин и Роман Сенчин // Сибирский филологический форум. 2018. №4. С. 71-80.
4. Валова А.О. Использование цветописи как особого средства художественного изображения действительности в творчестве В.Г. Распутина // Материалы международной (заочной) научно-практической конференции // Под общей ред. А.И. Вострецова. Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки», 2017. С. 153-156
5. Дашевская О.А. Творчество В. Распутина и Д. Андреева как варианты визионерских интуиций XX века / Сборник: Творческая личность Валентина Распутина: живопись – чувство – мысль – воображение – откровение. – Иркутск, 2015. С. 432-446.
6. Демина О.А. Технология проблемного обучения как способ активации познавательной деятельности на уроке литературы // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. № 1-8. С. 111-114.
7. Ибрагимова Н.А. Использование элементов проблемной технологии на уроках литературы // Актуальные научные исследования в современном мире. 2018. №2-5 (34). С. 32-34.
8. Иванова В.Я., Смирнов С.Р. Поэтика художественного образа в творчестве В.Г. Распутина. Иркутск: Издательство ИГУ, 2014.
9. Иванова В.Я. Мотивы прощания и прощения в творчестве Валентина Распутина и Александра Вампилова / Материалы международной научной конференции «Александр Вампилов и Валентин Распутин: творческий потенциал «иркутской истории»». Иркутск: Издательство ИГУ, 2017. С. 162-172.
10. Каминский П.П. Человек, природа, общество в публицистике В. Астафьева и В. Распутина. Режим доступа: http://cyberleninka.ru/ (дата обращения: 15.06.2015).
11. Ма Сяоди. Проблема национального самосознания в творчестве В.Г. Распутина // Автореф. дисс. канд.филол.Наук. М.: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, 2015.
12. Распутин В.Г. Повести и рассказы. ЛитМир – Электронная библиотека. Режим доступа: https://www.litmir.me/br/?b=576666&p=1
13. Серафимова В.Д. Библейские мотивы и образы в творчестве В.Г. Распутина, их функция // Материалы двенадцатой научно-методической конференции «XIII Пасхальные чтения». М.: Московский педагогический государственный университет, 2015. С. 94-104.

14. Ускирева К.В. Концепция «русской души» в творчестве В.Г. Распутина // Современные тенденции в науке и образовании. Материалы международной (заочной) научно-практической конференции / Под общей ред. А.И. Вострецова. Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки», 2017. С. 315-320.
15. Фролова С.А. Применение элементов технологии проблемного обучения на уроках литературы. – https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-elementov-tehnologii-problemnogo-obucheniya-na-urokah-literatury
16. Юрьева О.Ю. Проблемы современной культуры в творчестве В.Г. Распутина // Социальные процессы в современном российском обществе: проблемы и перспективы. 2018. С. 288-302.

Педагогика

УДК 796.42
кандидат социологических наук Матвеев Станислав Станиславович
Башкирский государственный университет (г. Уфа),
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ И ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКОЙ

Аннотация. Статья посвящена формированию здорового образа жизни и особенности адаптации школьников, занимающихся легкой атлетикой. В ходе эксперимента была модифицирована методика, направленная на воспитание физических качеств, которая позволит повысить уровень адаптационных возможностей организма детей среднего школьного возраста к физической нагрузке на уроке физической культуры и в не учебное время.
Ключевые слова: здоровый образ жизни, физические упражнения, физические качества, физическая подготовленность, урок физической культуры.
Annotation. The article is devoted to the formation of a healthy lifestyle and adaptation features of students involved in athletics. During the experiment, the technique aimed at the education of physical qualities was improved, which will increase the level of adaptive capacity of the body of children of secondary school age to physical activity in the classroom of physical culture and in non-school hours.
Keywords: healthy lifestyle, exercise, physical qualities, physical fitness, physical education lesson.

Введение. Трудности социально-экономического реформирования российского общества привели к тому, что сложилась угроза существованию человека как вида социально-биологического существа и общества как социальной системы [5].

Здоровый образ жизни – все поведенческие реакции и деятельность человека, которые благоприятно влияют на здоровье и способствуют укреплению здоровья. Здоровый образ жизни – широкое понятие, включающее в себя все основные элементы поведения индивида в его повседневной деятельности [4].

Малоподвижный образ жизни – гиподинамия – следствие противоречия между потребностью в генетически определяемом объеме необходимых для нормальной жизнедеятельности организма человека физических движений и их реальным удовлетворением, малоподвижным образом жизни и необходимой физической активностью людей [1].

Рассмотрев комплекс аспектов влияющих на композицию свободного времени человека и его структуру. Очевидно, что бытовая сфера, характер ее организации, обусловленный стереотипами поведения индивида, его увлечениями и пристрастиями, выступает фактором, организующим и конструирующим образ жизни личности. Степень активности человека в сфере досуга, безусловно, рассматривается как разновидность социальной активности субъекта и свидетельствует не только о его социокультурном уровне и степени включенности в систему общественного производства, но и о его биотическом потенциале [6].

Спорт в рамках физической культуры возникает на заре цивилизации из универсального свойства человека – состязательности, вечного стремления занять первенство в конкуренции с соперниками. В современных условиях физическая культура и спорт в историческом сознании и образе жизни народов являются общепризнанным социальным институтом [3].

Изложение основного материала статьи. Стремительный рост результатов в беге на средние дистанции заставляет тренеров и ученых искать новые пути повышения функциональных возможностей организма. В современной возрастной физиологии уже накоплен большой материал по развитию спортивной работоспособности в юношеском возрасте [2].

Хорошая физическая подготовленность является основой работоспособности во всех видах учебной деятельности учащихся. Повышение уровня общей физической подготовленности замедляет развитие утомление и делает работу школьников более продуктивной. Процесс освоения любых движений: спортивных, трудовых, и т.д. идет значительно успешнее, если занимающийся в определенной мере подготовлен к физической работе. Это значит, что ученик с крепкими и выносливыми мышцами, гибким и ловким телом может быстрее освоить новые движения.

Анализ действующих в настоящее время программ обучения и воспитания в школьников среднего возраста образовательных учреждениях свидетельствует о неоднородности взглядов их составителей на вопрос учета возрастных особенностей развития физических качеств и формирования основ здорового образа жизни ребенка. Однако до сих пор еще не сформирована единая система, которая, наряду с созданием необходимых условий для полноценного естественного развития ребенка, способствует формированию у него осознанной потребности в здоровье, пониманию и овладению основами здорового образа жизни, обеспечивает возможность практического освоения навыков сохранения и укрепления физического здоровья.

В связи с этим актуальным является поиск эффективных путей повышения уровня физической подготовленности школьников и, приобщения их к здоровому образу жизни. Одним из путей решения этой проблемы, на наш взгляд, является развитие и внедрение легкоатлетических упражнений в систему школьного образования детей среднего школьного возраста.

Обладая значительными адаптационными и интегративными возможностями, легкая атлетика является феноменом современной физической культуры, имеющим полифункциональное значение для различных

сфер общественной жизни. Это способствует его интеграции во все виды физической культуры и, в частности, в физкультурное образование детей школьного возраста.

Цель исследования – разработать и проверить эффективность модифицированной методики, направленной на воспитание физических качеств, которая позволит повысить уровень адаптационных возможностей организма школьников 10-11лет к физической нагрузке на уроке физической культуры и в не учебное время.

Объект исследования – занятия по легкой атлетике школьников 10-11лет, направленные на воспитание физических качеств, который позволит повысить уровень адаптационных возможностей организма к физической нагрузке.

Предмет исследования – модифицированная методика, направленная на воспитание физических качеств, который позволит повысить уровень адаптационных возможностей организма школьников 10-11лет к физической нагрузке.

Для достижения цели, были поставлены следующие **задачи:** проанализировать научные литературы, усовершенствовать методику, направленную на воспитание физических качеств у детей среднего школьного возраста и проверить ее эффективность.

В экспериментальной группе применялась усовершенствованная методика, в которую были включены упражнения направленные на воспитания скоростных, силовых, координационных способностей, гибкости и выносливости.

С целью проверки эффективности модифицированной методики, направленной на воспитание физических способностей детей среднего школьного возраста, был проведен межгрупповой анализ показателей развития данных качеств до и после педагогического эксперимента.

Таблица 1

Результаты тестирования в контрольной и экспериментальной группах (M±m)

Контрольные упражнения	Группы	До начало эксперимента	После эксперимента
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (раз)	КГ	7,5 ± 0,1	7,7 ± 0,5
	ЭГ	7,4 ± 0,2	8,8 ± 0,4
	Достоверность различий	p > 0,05	p < 0,05
6 Минутный бег (м)	КГ	580,0 ± 10,6	583,3 ± 18,1
	ЭГ	576,6 ± 16,0	586,3 ± 18,3
	Достоверность различий	p > 0,05	p < 0,05
Челночный бег (сек)	КГ	24,66 ± 0,07	24,55 ± 0,02
	ЭГ	24,67 ± 1,03	22,31 ± 0,01
	Достоверность различий	p > 0,05	p < 0,05
Бег 30м. (сек)	КГ	7,9 ± 0,3	7,6 ± 0,1
	ЭГ	7,8 ± 0,3	6,8 ± 0,2
	Достоверность различий	p > 0,05	p < 0,05
Наклон туловища вперед стоя на скамейке (см)	КГ	7,5 ± 1,5	8,5 ± 1,2
	ЭГ	7,0 ± 1,5	8,5 ± 1,7
	Достоверность различий	p > 0,05	p < 0,05

Примечание: M – среднее арифметическое значение, m – ошибка среднего арифметического значения КГ – контрольная группа; ЭГ – экспериментальная группа; p – достоверность различий между группами

Анализируя результаты контрольного испытания на силовые способности до начала эксперимента можно сказать, что среднее значение экспериментальной группе 7,4±0,1 раза, а значение контрольной группы 7,5± 0,2 раза. Достоверных различий между группами не выявлено (p>0,05). При повторном тестирование между группами были выявлены достоверно значимые различия (p<0,05): в экспериментальной группе – 8,8 ± 0,4 раза, а в контрольной группе 7,7±0,5 раза. Сравнив результаты в группах можно сделать выводы, что достоверно значимые изменения произошли в экспериментальной группе в сравнении с контрольной группой. Динамика изменений представлена на рисунке 1.

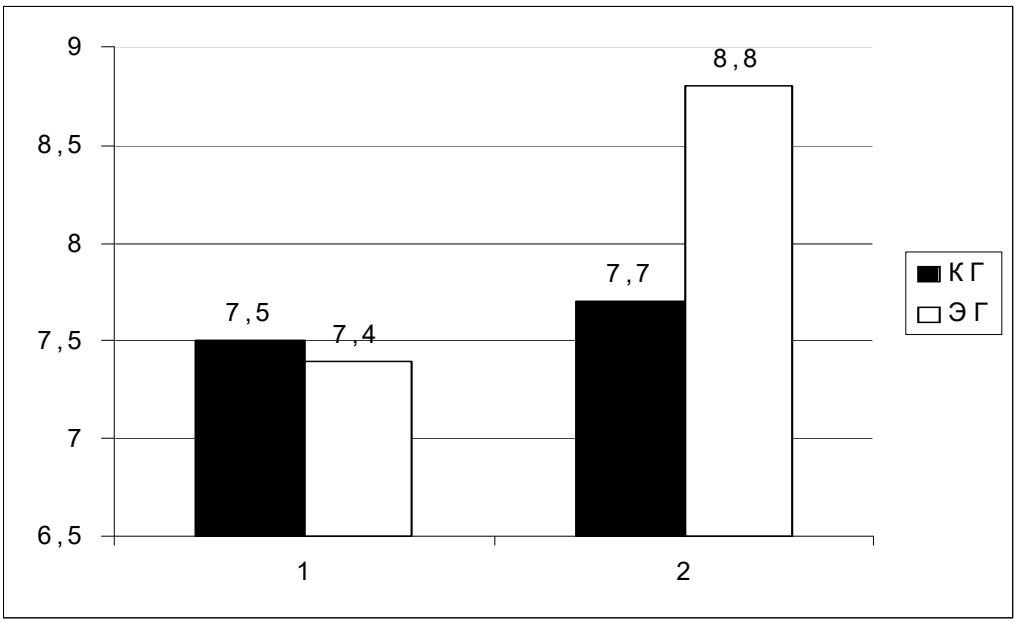


Рисунок 1. Результаты теста «Сгибание, разгибание рук в упоре лежа»

Примечание: 1 – до эксперимента, 2 – после эксперимента; КГ- контрольная группа, ЭГ- экспериментальная группа

Анализируя результаты до начала эксперимента в 6 минутном беге среднее значение экспериментальной группы 576,6 ± 16,0 м, а значение у контрольной группы 580,0 ± 10,6 м. Можно сказать, что достоверных различий между группами не выявлено (p>0,05). При повторном тестировании между группами так же не было выявлено достоверно значимых различий (p>0,05) Изменения представлены на рисунке 2.

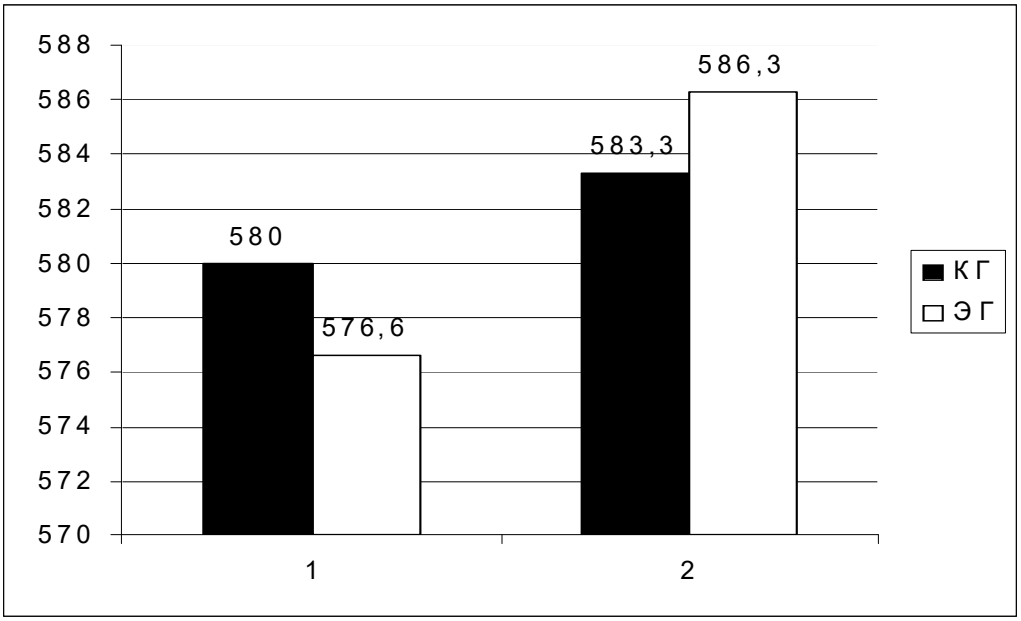


Рисунок 2. Результаты теста «6-ти минутный бег»

Примечание: 1 – до эксперимента, 2 – после эксперимента; КГ- контрольная работа, ЭГ- экспериментальная группа

Анализируя результаты, полученные до начала эксперимента в тесте «Челночный бег 3х10м», где среднее значение в экспериментальной группе 24,67 сек, а в контрольной группе 24,66 сек, можно сказать, что достоверных различий между группами не выявлено (p>0,05). При повторном тестировании между группами были выявлены достоверно значимые различия (p<0,05): в экспериментальной группе 22,31 ± 0,01 сек, а в контрольной группе 24,55 ± 0,02сек . Изменения представлены на рисунке 3.

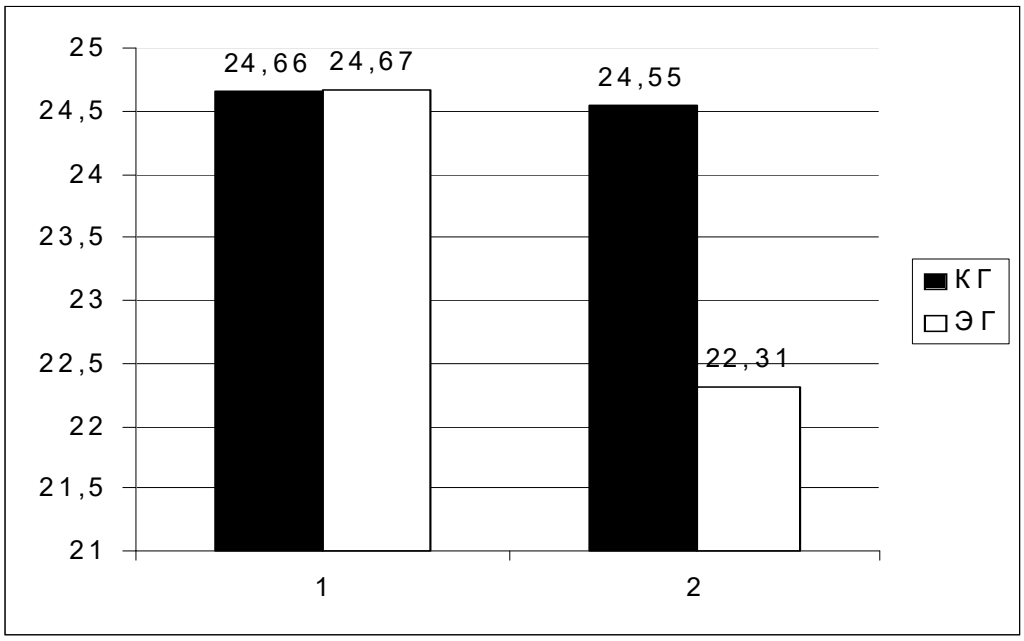


Рисунок 3. Результаты теста «Челночный бег»

Примечание: 1 – до эксперимента, 2 – после эксперимента; КГ- контрольная группа, ЭГ- экспериментальная группа

Анализируя результаты до начала эксперимента в беге на 30 м. можно сказать, что среднее значение экспериментальной группе составило – 6,8 сек., а значение контрольной группы 7,93 сек. Достоверных различий между группами не выявлено ($p>0,05$). При повторном тестирование между группами были выявлены достоверно значимые различия ($p<0,05$) в экспериментальной группе 6,0± 0,2 сек, а в контрольной группе 7,6 ± 0,1 сек. Изменения представлены на рисунке 4.

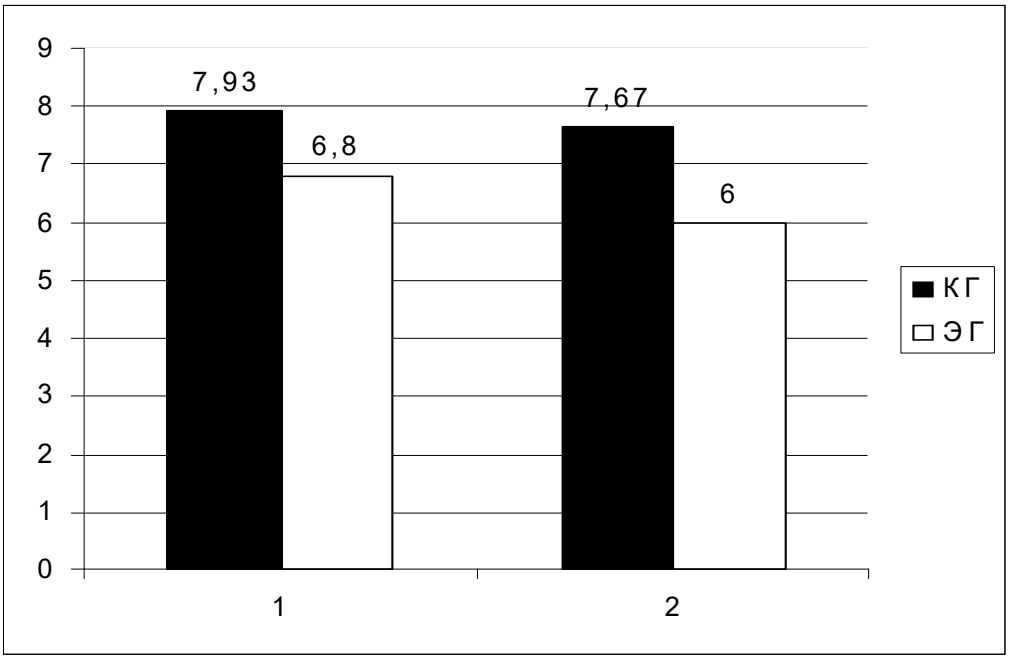


Рисунок 4. Результаты теста «Бег на 30 метров»

Примечание: 1 – до эксперимента, 2 – после эксперимента; КГ- контрольная группа, ЭГ- экспериментальная группа

Проанализировав результаты в контрольном испытании «Наклон вперед из положения стоя» среднее значение у экспериментальной группы 7,0 см, а значение у контрольной группы 7,5. Можно сказать, что достоверных различий между группами не выявлено ($p>0,05$). При повторном тестировании между группами так же не было выявлено достоверно значимых различий ($p>0,05$). Изменения представлены на рисунке 5.

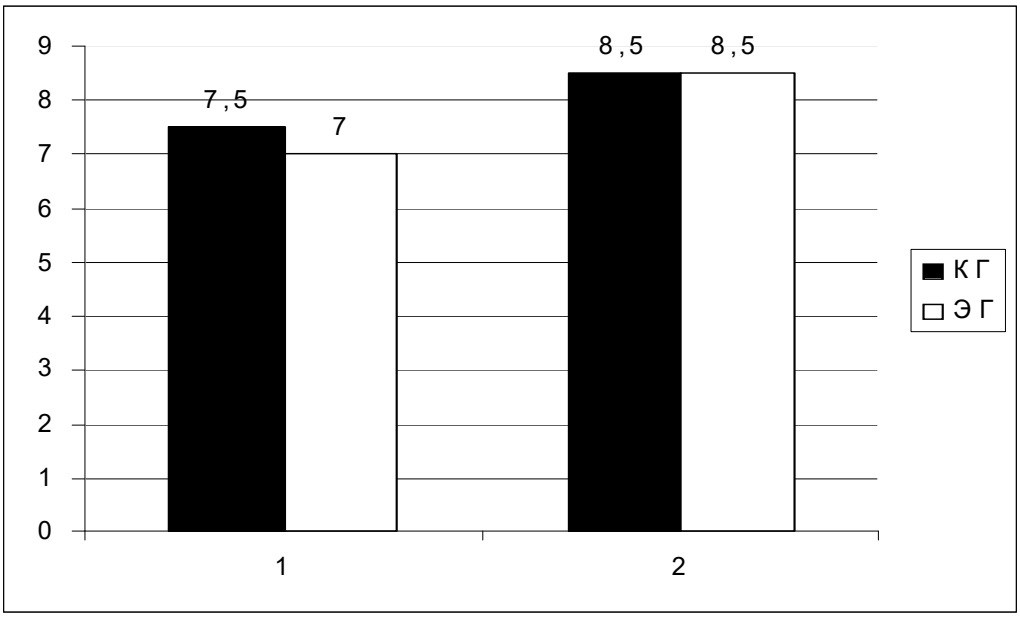


Рисунок 5. Результаты теста «Наклон туловища вперед стоя на скамейке»

Примечание: 1 – до эксперимента, 2 – после эксперимента КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа

Выводы. На основе анализа научно-методической литературы, была модифицирована методика легкоатлетических упражнений, направленная на воспитание физических качеств у детей среднего школьного возраста. Особенностью модифицированной методики явилось то, что легкоатлетические упражнения выполняются в определенной последовательности: на одном уроке комплекс упражнений на воспитание скоростных, координационных качеств и гибкости, на втором – упражнения силового характера и выносливость.

Таким образом, мы разделили нагрузку на два занятия. По полученным данным было выявлено, что до эксперимента между результатами, полученными в контрольной и экспериментальной группе достоверно значимых различий не выявлено ($p>0,05$). После эксперимента у учащихся контрольной и экспериментальной группы результаты статистически отличаются в следующих тестах: «Бег 30 м», «Челночный бег», «Сгибание разгибание рук в упоре лежа» ($p<0,05$). В тестах «6-ти минутный бег» и «Наклон туловища вперед» достоверно значимых различий не обнаружено. Анализируя полученные данные можно сделать выводы о модифицированной методике, направленной на воспитание физических качеств у детей среднего школьного возраста.

Литература:

1. Иванова О.М., Билалова Л.М., Матвеев С.С. Физическая культура как условие качества жизни индивида / О.М. Иванова, Л.М. Билалова, С.С. Матвеев // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12 (часть 6). – С. 657-661.
2. Матвеев А.С., Абдрахманов Э.В., Нухов Р.Р. Аэробная и анаэробная выносливость обучающихся в образовательных организациях системы МВД России / А.С. Матвеев, Э.В. Абдрахманов, Р.Р. Нухов // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма Материалы XIII Межд. науч.-прак. конф., УГАТУ. – 2019. – С. 326-330.
3. Матвеев А.С., Нухов Р.Р., Абдрахманов Э.В. Специальная физическая подготовка занимающихся легкой атлетикой в беге на короткие дистанции на этапе начальной подготовки. / А.С. Матвеев, Р.Р. Нухов, Э.В. Абдрахманов. // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма Материалы XIII Межд. науч.-прак. конф., УГАТУ. – 2019. – С. 331-335.
4. Матвеев С.С. Социальная детерминация изменения биотического потенциала населения современного регионального социума: дис. … канд. социол. наук: 22.00.04 / С.С. Матвеев. – Уфа, 2007. – С. 124.
5. Матвеева Л.М. Социальные проблемы физкультурно-оздоровительной деятельности: автореф. дис. … канд. социол. наук: 22.00.04 / Л.М. Матвеева. – Уфа, 2004. – С. 12.
6. Шаяхметова Э.Ш., Матвеев С.С., Матвеева Л.М. Образ жизни как фактор здоровья современного человека / Э.Ш. Шаяхметова, С.С. Матвеев, Л.М. Матвеева // Здоровье и образование в XXI веке. Изд-ва: Сообщество молодых врачей и организаторов здравоохранения. – М., 2016. Т.18. №2. – С. 794-797.

УДК: 378.2
доктор психологических наук, профессор Медведева Елена Алексеевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ТЕХНОЛОГИИ ТЕАТРАЛИЗОВАННО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ВООБРАЖЕНИЯ И ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются технологии использования театрализованно-игровой деятельности в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья − ОВЗ (на примере развития воображения и творчества с дошкольниками с задержкой психического развития − ЗПР). Показаны организация и содержание театрализованно-игровой деятельности так же с дошкольниками с разными вариантами нарушений развития.

Ключевые слова: технологии, театрализованно-игровая деятельность, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), воображение, творчество.

Annotation. This article discusses the use of theatrical and gaming activities in remedial work with children with disabilities - disabilities (for example, the development of imagination and creativity with preschoolers with mental retardation - CRA). The organization and content of theatrical-play activity with preschoolers with different types of developmental disorders are shown.

Keywords: technologies, theatrical and gaming activities, preschoolers with disabilities, limited imagination, creativity.

Введение. Научное и практическое сообщество коррекционной педагогики и психологии, реализуя идеи Л.С. Выготского о необходимости культурного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья (с нарушением речи, зрения, слуха, задержкой психического развития, интеллектуальной недостаточностью), все больше обращается к искусству, как одному из путей социализации личности детей данной категории. Положительное влияние искусства и художественной деятельности на развитие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) подтверждается исследованиями коррекционной педагогики и психологии (О.В. Боровик, О.П. Гаврилушкина, И.А. Грошенков, И.В. Евтушенко, Е.А. Екжанова, Г.В. Кузнецова, В.А. Кручинин, Е.А. Медведева, М.Ю. Рау, Е.А. Сошина, Е.З. Яхнина и др.).

Среди различных видов художественной деятельности особое место, в том числе в работе с дошкольниками с ОВЗ, занимает театрализованно-игровая деятельность, которая проявляется в сочетании зачатков ролевой игры и театрального искусства.

Театрализованно-игровая деятельность − это обобщенное понятие, включающее в себя разные виды театрализованных игр, организуемые совместно с взрослым или самостоятельно детьми. Театрализованные игры сохраняют все типичные признаки ролевых игр: содержание, творческий замысел, роль, сюжет, ролевые и организационные действия и отношения. В отличие от сюжетно-ролевых игр театрализованные игры развиваются по заранее подготовленному сценарию или литературному сюжету (сказок, стихов, рассказов). Вследствие того, что в театрализованных играх готовый сюжет как бы ведет за собой действие игры, они используются в обучении дошкольников с ОВЗ в качестве пропедевтического этапа в формировании навыков сюжетно-ролевой игры, где детям необходимо создавать собственный замысел, воображаемую ситуацию на основе своего опыта и представлений об окружающем.

Театрализованные игры могут быть различными по организации и задачам: режиссерские (в которых сначала взрослый, а затем сам ребенок создает сцены и театрализованное действие, изображая роли всех персонажей и используя в качестве выразительных средств интонацию и мимику); настольно-театрализованные (театр игрушек, на катушке, плоскостной); стендовые (стенд-книжка, фланелеграф); образно-ролевые игры с куклами (пальчиковый театр, би-ба-бо) и без них, где дети разыгрывают сюжет; игры-драматизации, в которых разыгрывается содержание литературного произведения (сказки, стихотворения и др.) по ролям детьми или совместно с взрослым.

В настоящее время при широких коррекционных возможностях театрализованно-игровой деятельности в развитии дошкольников с ОВЗ в специальной педагогике явно недостаточно исследований, раскрывающих технологии использования этого вида художественной деятельности в работе с детьми данной категории.

Изложение основного материала статьи. Содержание данной статьи направлено на раскрытие исследования, показывающего возможности использования технологий театрализованно-игровой деятельности в коррекционной работе с дошкольниками с ОВЗ **(**на примере развития воображения и творчества старших дошкольников с задержкой психического развития, как наиболее часто встречающегося варианта детей с ОВЗ). Эксперимент проводился на базе ДОУ компенсирующего вида 1898 и ДОУ 581 для нормально развивающихся детей г. Москвы. В исследовании участвовали 30 дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) и 30 нормально развивающихся детей экспериментальной группы (ЭГ), а также 30 дошкольников с ЗПР контрольной группы (КГ).

Констатирующий эксперимент включал в себя 3 серии заданий: «Маски», «Модельное и ролевое иллюстрирование», «Фантазирование». В первой и второй сериях определялись особенности воображения и творческие проявления детей при изменении и передаче заданного, готового сюжета, а задания третьей серии основывались на создании и реализации в театрализованных играх собственного замысла детей.

Количественная оценка выполнения заданий проводилась по пятибалльной системе. Для статистической обработки результатов данных констатирующего эксперимента использовалась методика Манна-Уитни, определялась достоверность различий исследуемых признаков у дошкольников с нормальным развитием и с ЗПР.

Качественная оценка осуществлялась по следующим критериям: отношение к творчеству, наличие мотивации и интереса к продуктивной деятельности; владение способами творческого действия; качество детской творческой продукции в театрализованно-игровой деятельности.

Данная диагностика позволила выявить особенности воображения и творчества у детей экспериментальной группы. Результаты исследования по методике Манна-Уитни развития воображения и

творчества дошкольников с ЗПР и нормально развивающихся сверстников в театрализованных играх проявились в статистических показателях, обозначивших достоверные различия в высокой степени значимости ($p \leq 0,01$) по всем рассматриваемым критериям.

Анализ количественных данных по данной методике Манна-Уитни показал неоднородность выражения обозначенных показателей развития воображения и творчества в театрализованно-игровой деятельности у дошкольников экспериментальной группы и позволил дифференцировать их по степени выраженности на: творческий, элементарно-творческий, собственно-репродуктивный, фрагментарно-репродуктивный характер. Творческий (13%) и элементарно-творческий (67%) характер воображения показали только дети с нормальным развитием, репродуктивно-воссоздающий характер воображения − 20% дошкольников с нормальным развитием и 34% их сверстников с ЗПР, собственно-репродуктивный (46%) и фрагментарно-репродуктивный (20%) только дошкольники с ЗПР. Выявленные особенности воображения в процессе эксперимента определили необходимость коррекции данной функции и возможность использования технологий театрализованно-игровой деятельности в данном процессе.

После целенаправленного использования в коррекционной работе технологий театрализованно-игровой деятельности проявились позитивные количественные и качественные изменения в развитии воображения и творчества у дошкольников с ЗПР экспериментальной группы (ЭГ) при сравнении с контрольной группой (КГ) их сверстников с ЗПР. Творческий характер воображения на уровне нормально развивающихся дошкольников дети с ЗПР не достигли. Однако элементарно-творческий характер воображения выразился у 34% дошкольников с ЗПР ЭГ, в то время как данный уровень до обучения отмечался только у детей с нормальным развитием. Репродуктивно-воссоздающий характер воображения показали 43% детей с ЗПР ЭГ и 20% их сверстников КГ, собственно-репродуктивный характер − 23% детей с ЗПР ЭГ и 57% дошкольников с ЗПР КГ, фрагментарно-репродуктивный характер воображения пока только 23% дошкольников с ЗПР КГ.

Выявленные особенности развития воображения и творчества детей с ЗПР ЭГ определили содержание и технологии формирующего эксперимента с использованием театрально-игровой деятельности, которые можно использовать в коррекционной работе с детьми с ОВЗ (нарушениями речи, зрения, слуха и др.).

Организация театрализованно-игровой деятельности в коррекционной работе с дошкольниками с различными нарушениями имеет особенности, обусловленные характером нарушений, возрастом, имеющимся опытом в игровой деятельности. Использование технологий театрализованно-игровой деятельности предполагает этапность. При этом на каждом этапе ставятся задачи, решение которых обеспечивается в художественном общении дошкольника с ОВЗ с взрослым и сверстниками в театрализованных играх.

Первый этап направлен на формирование положительной мотивации и интереса к театрализованно-игровой деятельности. В связи с этим важны условия, способствующие проявлению интереса и желания детей с ОВЗ участвовать в различных театрализованно-игровых формах организации: материальных (изготовление элементов декораций для фланелеграфа, игрушек для режиссерских игр, элементов костюмов для драматизаций); первоначальная ориентировка ребенка в новой для него деятельности, связанной с перевоплощением в другой образ; расширение круга представлений о театре, обогащение его новыми впечатлениями, накопление опыта.

Работа на этом этапе начинается с «погружения» ребенка в мир театра сначала в условиях детского сада (настольный театр, фланелеграф, детский кукольный театр би-ба-бо), затем совместно с взрослым продолжается в процессе посещения детских спектаклей в театре (кукольном, драматическом, музыкальном). Впечатления детей закрепляются в тематических беседах и занятиях по рисованию на различные темы, например, «Что такое театр?», «Что мы видели в театре?», «Кто такие актеры (режиссер)?».

Второй этап работы направлен на обогащение эмоционально-чувственного, художественного опыта, совершенствование восприятия, представлений, развитие образного видения ребенка с нарушением речи, зрения, слуха, задержкой психического развития, умственной отсталостью. На данном этапе важно расширить кругозор детей за счет увеличения объема информации, обеспечить усвоение содержания сюжетов сказок, действий персонажей, понимание характерных особенностей их образов, сформировать целостное видение сюжета и образа, представление детей о композиционном построении театрализованного действия. Реализации этих задач в работе со старшими дошкольниками с ОВЗ помогает использование как знакомых народных сказок, так и авторских («Красная шапочка» Ш. Перро, «Теремок» С.Я. Маршака, «Репка» Н. Глейзерова и Г. Маляревского), а также разнообразных игровых заданий в работе с дошкольниками с различными нарушениями в развитии. Например, для дошкольников с нарушением слуха, задержкой психического развития, умственной отсталостью можно предложить задание «Угадай, кто это?». Ребенок с нарушением слуха должен узнать, подобрать картинку-образ и табличку-слово; ребенок с задержкой психического развития и умственной отсталостью − вербально описать образ знакомого персонажа по предложенной картинке с изображением детали костюма героя знакомой сказки. В таком игровом задании, как «Сложи иллюстрацию сказки из разрезных картинок», ребенку предлагается составить картинку-эпизод сказки из отдельных частей иллюстрации. А для детей с нарушением зрения могут использоваться такие задания, как «Узнай эпизод сказки», в которых ребенок вербально «описывает» фрагмент сказки по опорным словам. Другой пример − задание «Узнай и опиши по музыкальному фрагменту образ или эпизод сказки». В этом случае ребенку предлагается узнать музыкальную тему определенного персонажа из сказки с музыкальными иллюстрациями, с которой ребенок знакомился на предыдущих занятиях. Чтобы дети с ОВЗ могли воплотить сюжет или образ воспринятой сказки, они должны владеть техникой внешнего воплощения образа, средствами интонационно-пластической выразительности.

Третий этап направлен на овладение в доступной детям форме элементами техники и средствами интонационно-пластической выразительности образов в театрализованно-игровой деятельности. На данном этапе старшие дошкольники с ОВЗ в доступной для них форме приобщаются к «сценическому» воплощению образа в театрализованных, образно-ролевых играх, а также знакомятся с традиционными способами организации сюжета и структурой построения сказок, закономерностями появления и движения персонажей в театрализованном действии в режиссерских играх. Этому способствуют серии заданий «Если бы я был режиссер» и «Если бы я был актер», которые включают в себя специальные упражнения, направленные на овладение детьми с ОВЗ техникой воплощения образа и сюжета. В процессе овладения средствами выразительности дети подводятся к возможности внешнего выражения образов в театрализованных ролевых играх.

В серии «Если бы я был актер» обучение может осуществляться с помощью разных приемов: посредством подражания действиям взрослого; путем передачи внешних признаков поведения персонажа и типичных особенностей его характера после словесного описания; посредством самостоятельной импровизации образа ребенком. К воспроизведению образов персонажей в театрализованных играх дошкольники с ОВЗ подводятся постепенно: сначала формируется умение интонационно передавать образ, затем дети овладевают пластической выразительностью и только после этого могут создавать целостный образ персонажа.

Важное место в развитии театрализованной деятельности дошкольников с ОВЗ занимает кукольный театр би-ба-бо на ширме. В качестве подготовительного этапа в обучении детей действиям с куклами би-ба-бо используются различные пантомимические игры с руками и передача условных образов различных персонажей при инсценировании: «зайчиков» (подняты вверх два пальчика), «гусей» (все пальчики прижаты к большому). Детям нравится сопровождать рассказывание стихов действиями рук («Расскажи стихи руками»). В игровых заданиях с куклами, лучше, чем в других видах театрализованных игр, отрабатывается интонационная выразительность образа, поскольку ребенок сосредоточен только на действиях руки и голоса, а не всего тела.

В игровой серии «Если бы я был режиссер» у детей формируются навыки совместных действий с педагогом по организации режиссерских игр на столе, на фланелеграфе, на ширме. В процессе обучения дети овладевают способами организации и разыгрывания сюжета знакомой сказки, приемами троекратного повторения эпизодов, цепного построения композиции, появления персонажей, интонационной выразительности в передаче образа. Дети учатся разумно использовать пространство мини-сцены или экрана при показе сюжета.

В режиссерских играх активизация творческих возможностей детей с ОВЗ требует соблюдения важных условий: наличие у ребенка индивидуального пространства (стол, ширма, фланелеграф); мелкого демонстрационного материала (фигурки персонажей, элементы мелких декораций − елочки, домики, машинки, предметы-заместители − кубики, ленточки; руководство игрой взрослым, включающим ребенка в процесс сотворчества с установкой «придумай и покажи», предлагающим тему и вопросный план игры, например, по мотивам знакомых мультфильмов).

Изучение театрализованной деятельности старших дошкольников с ОВЗ показывает возможность использования ее в развитии творческих проявлений детей данных категорий. Это становится возможным, когда и в режиссерских, и в образно-ролевых драматизациях нет жесткого привязывания к литературному сюжету, в игре допускаются импровизации в тексте и композиции в процессе сотворчества педагога и детей.

После специального обучения у старших дошкольников с ОВЗ элементы творчества отмечаются и в образно-ролевых играх, и в режиссерских. Они могут проявляться в трех направлениях:

- продуктивное (творческая интерпретация заданного сюжета или сочинение собственных сюжетов);
- исполнительское творчество (речевое, двигательное, пластическое);
- оформительское (обстановка игры, декорации, костюмы).

Для того, чтобы ребенок с ОВЗ мог почувствовать свою социальную значимость в этой деятельности, следует детские спектакли показывать зрителям (детям и родителям). Такие театрализованные представления по сказкам могут проводиться и под фонограмму, если детям трудно одновременно передать и текст, и пластический образ. В этом случае ребенок меньше боится допустить ошибки в тексте роли и больше сосредотачивается на невербальной выразительности персонажа. Большое значение для дошкольника с ОВЗ имеет не только участие в детском спектакле, но и в его подготовке.

Выводы. Данное исследование подтвердило возможность и эффективность использования технологии театрализованно-игровой деятельности в коррекционной работе с детьми (в данном случае воображения и творчества дошкольников с ЗПР, а также с детьми с другими вариантами ОВЗ). Театрализованно-игровая деятельность создает условие и возможности для коллективного взаимодействия со сверстниками, что значимо для социализации детей данной категории, а также приобщения их к художественной культуре.

Литература:

1. Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребенок. − М., 1974.
2. Медведева Е.А., Богданова Т.Г., Комиссарова Л.Н., Журавлева Ж.И., Павлова А.С. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании / Под ред. Медведевой Е.А. – учебник для бакалавриата ВУЗа. М.: Изд. Юрайт, 2018.
3. Медведева Е.А. Изучение особенностей развития воображения дошкольников с задержкой психического развития в театрализованных играх / Дефектология, 1998. − № 4.
4. Медведева Е.А. Социокультурное становление личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства. Монография. − М., 2015. Часть 1.
5. Медведева Е.А. Артпедагогика и арттерапия в коррекционной работе с детьми с проблемами в развитии // Социальная защита детства. Психолого-педагогические аспекты образования детей с отклонениями в развитии. − М.: Школьная книга, 2001.
6. Медведева Е.А. Формирование личности ребенка с проблемами психического ребенка средствами искусства в артпедагогическом и арттерапевтическом пространстве. − М., 2009.

УДК 37.013
кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии Мураталиева Мира Алымбековна
Бишкекский гуманитарный университет имени К. Карасаева (г. Бишкек)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ

Аннотация. В статье из проведенного ретроспективного анализа в сфере высшего профессионального образования можно утверждать, что развитие общества на современном этапе требует обновления. Решение проблем реформирование системы образования зависит от комплексного внедрения компетентностного подхода в структуру и содержание профессиональной подготовки учителей истории на современном этапе.
Ключевые слова: компетентностно-ориентированное обучение, компетентностный портрет, образование, экономический успех, формирование.
Annotation. In the article from a retrospective analysis in the field of higher professional education, it can be argued that the development of society at the present stage requires updating. Solving the problems of reforming the education system depends on the integrated implementation of the competence-based approach to the structure and content of the professional training of history teachers at the present stage.
Keywords: competence-based learning, competence-based portrait, education, economic success, formation.

Введение. Проблема формирования компетенций у будущих учителей на сегодняшний день настолько актуальна, что является предметом исследования многих работ по педагогике, психологии, социологии, философии.

Несмотря на то, что парадигма компетентностно-ориентированного обучения закреплена в нормативных и правовых актах, которые регламентируют образование на всех его уровнях, на сегодняшний день на уровне практической реализации, недостаточно проработаны многие его аспекты.

Изложение основного материала статьи. Отметим, что учебный процесс вуза, несмотря на обучение на компетентностно-ориентированной основе, всё также имеет чёткую структуру дисциплин, строгое календарное планирование, виды оценивания, которых недостаточно для определения уровня сформированности заданных в стандартах компетенций, наряду с чем, прослеживается формальный подход к реализации методологии компетентностного подхода и, тем более, к формированию компетенций будущего педагога, в том числе и по профилю «История». Анализ таких отечественных нормативных и правовых источников как «Общереспубликанский классификатор занятий» 009-2019, Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, а также анализ проект «Тюнинг», в котором приняло 15 вузов Центральной Азии, в том числе Кыргызская Республика, позволил нам фрагментарно описать «компетентностный портрет» работающего в современных условиях учителя истории.

Стоит отметить целевые ориентиры вышеуказанных документов:

– «Общереспубликанский классификатор занятий 009-2019», входя в состав Национальной системы стандартизации Кыргызской Республики, разработан в целях «перехода КР на принятую в международной практике систему учёта и статистики, исходя из требований рыночной экономики», предназначен для выполнения ряда функций, среди которых «выполнение аналитических исследований».

– Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование», утвержденный приказом МОН КР «Об утверждении государственных образовательных стандартов ВПО» № 1179/1 от 15.09.15 года. Согласно Закону КР «Об образовании», статье 5, «определяют обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объём учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускника, формы документов, удостоверяющих освоение обучающимися определенных образовательных программ».

Проект ТЮНИНГ, реализуемый в рамках Консорциума TuCAHEA («Центрально-Азиатская сеть обеспечения и гарантии качества»), который реализовывался в Кыргызстане и в других странах Центральной Азии, соучастниками данного Консорциума были 5 министерств образования и науки, в том числе и МОН КР, имел целью на основании методологии TUNING разработать перечень компетенций будущего выпускника, разработку подходов, методов, инструментов оценивания к формированию данных компетенций, а также методических материалов, обеспечивающих данные процессы.

Вышеуказанный перечень позволяет нам отметить высокую профессиональную значимость каждой из компетенций, яркую профильную принадлежность к учителю истории, а также практико-ориентированную направленность на основные и ведущие области учительской деятельности: планирование и оценивание; отбор и конструирование содержания, владение методами активного обучения; повышение профессионального уровня; создание мотивирующей образовательной среды.Однако, сегодня парадигма образования во всём мире изменилась, фокус целевых ориентиров сместился с вкладов и разработки в содержание образования на образовательные результаты. Правительства многих стран в унисон об этом заявляют, так как данные экономических результатов неопровержимо свидетельствуют о том, что именно образование играет ключевую роль в обеспечении роста экономики и социального прогресса.Майкл Барбер, убедительно аргументирует факты получения выгоды от образования, т.к. в 21 веке все виды занятости требуют высокого уровня сформированности самых актуальных и востребованных компетенций, а это значит – и высокого уровня образования в целом. И консолидация всех правительств мира в этом вопросе, вполне оправдана: экономический успех, социальное единство и сплочённость. Но чтобы этого добиться требуется тотальный контроль за всеми процессами образования. Как следствие – тенденция к унификации, транспарентности, гибкости образовательных программ. Исследователь отмечает особенность современного образования: приоритетна не академическая успешность, а успешность в трудоустройстве, как главный показатель высокого роста на рынке трудоустройства. Наряду с чем, важно в условиях непрерывного профессионального навыка будущим специалистам иметь дополнительные навыки, позволяющие быть востребованными, занятыми в гибкой экономике 21 века. Особую ценность для нас представляет заключение Майкла Барбера о том, что мы, педагоги, должны формировать у выпускников такие умения, навыки и

способности, которые выходят за рамки академических показателей, так как, осуществляя «start-up» в рамках своей профессиональной деятельности, молодой специалист может столкнуться с быстро прогрессирующими, динамично растущими инновациями, к которым академическое сообщество сформировать готовность не успело.

Выделим тенденции, декларируемые Майклом Барбером:

1. Тенденция образовательных систем мира ориентировать все процессы на образовательные результаты.
2. Положительная корреляция роста экономики и построения непротиворечивого общества от образования.
3. Мировая тенденция оценивания результатов региональных и муниципальных систем образования.
4. Комплексный подход к оценке образовательных программ и результатов регионов.
5. Идея эффективности в усовершенствовании продуктов и усилению их воздействия на успешный процесс обучения во всем мире.
6. Динамика роста международных сопоставительных исследований школьных систем в противовес университетским. Мировые рейтинги демонстрируют вклады в университеты, но не результаты обучения.
7. Разработка измерительных инструментов, позволяющих отслеживать, понимать и выявлять трудности в достижении образовательных результатов обучающихся, что может послужить началом «образовательной революции».
8. Главная цель ближайших исследований – разработка измерительных инструментов, позволяющих измерить воздействие тех продуктов, которые мы в образовательной системе производим: от университета до учебника.

Майкл Барбер, являясь главным советником крупнейшей в мире образовательной компании «Пирсон», актуализирует процесс оценивания образовательных продуктов на основе «рамки эффективности», которая позволяет проверить полученные планируемые образовательные результаты и определить их прирост в проекции на ожидания.

Особенность «рамки эффективности», в том, что она состоит из 4- элементов.

Первый элемент: Замысел/Дизайн продукта – Маркетинг – Выпуск и распространение продукта – Прогноз образовательных результатов.

Второй элемент: Исследования, подтверждающие возможность достижения ожидаемых результатов – Формулировка индикаторов достижения результатов.

Третий элемент: Планирование процессов по достижению ожидаемых результатов.

Четвёртый элемент: Ресурсы для решения задач – Потенциальные клиенты, использующие продукт – Потенциал для активизации продукта.

Так, исследования Майкла Барбера отражают стратегию совершенствования образовательной системы в подготовке учителя, деятельность которого должна отличаться эффективностью не просто процессов, а эффективностью в достижении образовательных результатов.

Инновационную трансформацию экономики России также связывают в корреляционной зависимости от образовательных процессов. Так, Гершенкрон А., в качестве реальных «агентов развития образования» выделяет: государство, бизнес-сектор, корпус менеджеров и позиционирует следующие идеи для наступающих тенденций в образовании. Формирование образовательной среды на основе лучших педагогических, психологических и управленческих образовательных практик.

1. Введение институциональной меры, обеспечивающей условия развития всей системы образования – отмена диплома государственного образца.
2. Нивелирование роли государства в развитии образования за счёт изменения форм обучения, процессов диверсификации, процессов финансирования образования, мультипликации в предоставлении образовательных услуг.
3. Формирование рынка негосударственных образовательных услуг в сфере новых массовых специальностей.
4. Идеология непрерывного профессионального образования и развития педагога, основанная на технологических платформах образования.

Так, следствием возможных преобразований, указанных выше, в проекции на формирование компетенций будущего учителя может быть:

– самостоятельность высших учебных заведений в определении перечня компетенций, необходимых будущему учителю, в том числе и учителю истории;
– самостоятельность в разработке образовательных программ и учебных планов;
– осуществление подготовки будущего учителя путём применения дистанционных образовательных технологий;
– самостоятельное формирование образовательной траектории обучающимися, позволяющее осваивать краткосрочные бесплатные курсы, размещенные на платформах массового он-лайн образования;
– появление новых независимых провайдеров образовательных услуг;
– появление формального и неформального образования, способствующего непрерывности профессионального развития.

Следует отметить, что современная практика перечисленных тенденций уже осуществляется, внедряется, пилотируется и темпы реализации данных процессов динамично растут, что отодвигает назад классические модели формирования будущего учителя, основанные когда-то на «зуновском» подходе, на профессиограммах и на разрабатываемых современных профстандартах педагога.

Современные исследователи проблем глобального образования 21 века Максим Арзумян, Павел Лукша и др., осуществляя анализ опыта лучших мировых практик в образовании выделяют следующие тенденции, диктуемые экономикой и обществом 21 века:

1. Обучение на протяжении всей жизни.
2. Приоритет в формировании будущих педагогов: творческих способностей и эмпатии.
3. Формирование навыков, формирующих базовую грамотность 21 века: «управление вниманием, информационная гигиена, программирование, эмоциональный интеллект, сотрудничество, креативное и критическое мышление, здоровый образ жизни, финансовая грамотность, этика и др.».

4. Возникновение спектра новых профессий, основанных на «зелёной экономике»: «зеленый город, здоровый город, взаимосвязанный город».

5. «Сетецентричная» система образования из разных провайдеров.

Исследователи выделяют следующие принципы современной педагогики и организации образовательной среды:

– переход к учебным процессам, основанным на принципах сотрудничества, в противовес соперничеству;
– самостоятельный выбор персонализированной образовательной траектории обучающимися;
– менторство/наставничество в достижении качества обучения;
– построение обучения на основе проблемного подхода и существующих жизненных вызовах;
– смешанная педагогика («blended»).

Таким образом, можно констатировать, что необходимые изменения для преобразования системы образования и трансформации её в соответствии с глобальными изменениями на уровне целей и задач образования, на уровне организации учебного процесса, на смене ролей педагога и обучающегося.

В качестве потенциальных результатов исследователи видят: коммерциализацию образовательных ресурсов, государственно-частное партнерство, создание инкубаторов инновационных предприятий при образовательных организациях, появление новых современных оборудований, создание студенческих сетевых команд, возникновение смешанных типов преподавания. Наряду с чем, авторы предлагают компетентностную модель современного выпускника, который должен обладать следующими видами компетенций.

Прогресс НТР (научно-технической революции) сегодня ярко очевиден, так как динамика развития науки и техники демонстрирует качественный рост, который изо дня в день преобразовывает производительные ресурсы того или иного социума. Ряд исследователей выделяют различные этапы в научно-техническом развитии общества:

I. Этапы информационного прогресса по *Тоффлеру Э.*:
1) Аграрный, характеризующийся переходом на земледелие.
2) Индустриальный, характеризуется развитием промышленной революции.
3) Информационный, характеризующийся развитием на знании.

II. Этапы информационно-технологического прогресса по *Ракитову А.И.:*
1) Язык.
2) Письменность.
3) Книгопечатание.
4) Телеграф, телефон.
5) Компьютер, Инет.

III. Этапы информационно-технологического прогресса по *Беллу Д.*:
1) Изобретение паровой машины (18 в.).
2) Изобретения в области электричества и химии (19 в.).
3) Изобретение в области компьютеризации (20 в.).

В 2016 году в январе месяце в Давосе проводился очередной Всемирный Экономический Форум, инициатором и организатором которого является профессор Женевского университета Клаус Шваб. Лейтмотивом данного форума была Четвёртая технологическая революция и прогнозирование сценариев дальнейшего развития экономики, политики и общества, влияние технологической революции на все сферы человеческой жизни.

Высокоскоростной темп развития технологической революции оказывает своё влияние и на мировые образовательные системы, главным «продуктом» которых выступает компетентный специалист. Из года в год изменяются требования к формированию и развитию компетенций будущего выпускника вуза, достижение которых возможно только при постоянном совершенствовании, непрерывном саморазвитии, регулярном повышении квалификации.

Мировые образовательные системы выделили топ-10 по высокому рейтингу компетенций, которыми должен обладать выпускник. Однако, наблюдается тенденция к их изменению в каждые 5 лет (Таблица 1).

Таблица 1

Топ-10 компетенций выпускника университета

№	**2015 год**	**2020 год**
1	Комплексное решение проблемы	Комплексное решение проблем
2	Кооперация	Кооперация
3	Управление персоналом	Критическое мышление
4	Критическое мышление	Креативность
5	Переговоры	Управление персоналом
6	Качественный контроль	Эмоциональный интеллект
7	Сервисная ориентация	Суждение и принятие решений
8	Суждение и Принятие решений	Сервисная ориентация
9	Активное слушание	Переговоры
10	Креативность	Когнитивная гибкость

В странах постсоветского пространства перечень вышеуказанных компетенций формирует прогноз к 2020 году на четверку ключевых компетенций.

1) Владение навыками **К**ритического мышления и способностью к его проявлению (умение ориентироваться в информационном пространстве, способность к распознанию и анализу причинно-следственных связей, способность к выбору и поиску решений, способность к аналитической рефлексии).

2) Готовность к проявлению **К**реативности в осуществляемых видах деятельности (способность к всесторонней оценке процессов и явлений, способность к принятию нестандартных решений, умение управлять своим психоэмоциональным состоянием, способность к разрешению проблемных задач).

3) Способность осуществлять **К**оммуникацию на уровне разных сторон общения (коммуникативной, интерактивной, перцептивной).

4) Способность к **К**ооперации/Сотрудничеству, умение осуществлять целеполагание, определять способы достижения поставленных задач, умение распределять функциональные роли и оценивание ожидаемых результатов.

Так, Брун И. описывая компетентностную модель 4К, констатирует, что этими компетенциями должна обладать каждая личность, мотивацией которой должен быть не только карьерный рост:

- **критическое мышление** представлено тремя компонентами: *аналитический* (оценивание фактов и аргументов), *синтетический* (развитие логики собеседника, формирование собственной позиции), *общий компонент* (понимание причинно-следственных отношений, умение выразить и объяснить свои умозаключения);
- **креативность** – тремя составляющими: любознательность, *воображение, сопротивление преждевременному завершению;*
- **коммуникация и кооперация –** тремя составляющими: *анализ и оценка взаимодействия, работа в команде, способность выстраивать диалог.*

Так, вышеизложенное позволяет нам прийти к выводу о том, что актуализируемые в мировом образовательном пространстве навыки 21 века, выраженные в компетенциях, которые должны формироваться в процессе образования на протяжении всей жизни, действительно актуальны и могут оказать существенное конструктивное воздействие на развитие личности, а значит и на совершенствование общества, что обеспечит качество жизни в целом во всех ее сферах (образовательной, экономической, социальной, политической).

Таким образом, качество жизни человека определяется уровнем экономики в стране, которая, в свою очередь, коррелирует с уровнем развития образования. Уровень образования тем выше, чем выше уровень сформированности компетенций, который и является главным индикатором его достижения. Классификация вышеизложенных компетенций позволила прийти к выводу о том, что «Четвёртая научно-техническая революция», демонстрирующая информационно-технологический прогресс, диктует типологию компетенций, востребованных в том или ином промежутке времени человеческого развития. Вектор современных тенденций в формировании общепрофессиональных компетенций учителя направлен не только на формирование на основе комплексного подхода предметных компетенций, *но и общепрофессиональных*, в качестве которых выступают универсальные и ключевые компетенции, что даёт основание утверждать актуальность и востребованность трансформации и формирования общепрофессиональных компетенций у будущих учителей, в том числе и истории, в формате направлений современных образовательных тенденций и происходящих процессов глобализации.

Выводы. Развитие общества на современном этапе требует обновления и совершенствования системы образования, переход его на инновационный тип через реализацию принятых нормативно-правовых документов в сфере образования на ближайшие и долгосрочные перспективы. Принципиальные изменения структуры и содержания педагогической подготовки в вузе определяют изменения образовательной парадигмы, согласно которой пересматриваются методологические подходы к организации и проведения педагогической подготовки современного выпускника высшей школы.

Литература:

1. ГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование», Бишкек – 2015. – С. 142-153
2. Гуськова М.В. Основы эволюции в управлении качеством образования: монография / М.В. Гуськова. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 204 с. – (Научная мысль).
3. Кузнецов И.Н. Диссертационные работы: Методика подготовки и оформления: Учебно-методическое пособие / И.Н. Кузнецов. – 4-е издание. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2012.
4. Материалы X Международной научно-практической конференции. – Москва, 20-21 февраля 2013 г. – Издательский дом «Дело», 2014
5. Майкл Барбер. РОСТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ - ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Московская высшая школа социальных и экономических наук, М.: 2014 - с. 15-22
6. Рудинский И.Д., Давыдова Н.А., Петров С.В. Компетенция. Компетентность. Компетентностный подход / Под ред. доктора пед. наук, профессора И.Д. Рудинского. – М.: Горячая линия. – Телеком, 2019.
7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т.1. М.: НИИ школьных технологий, 2006.
8. Шаматов Д. Профессиональная социализация начинающих учителей в постсоветском Кыргызстане: ун-т. Торонто, OISE. - 2005.

УДК:378

кандидат юридических наук, доцент кафедры Нагоева Марина Ауесовна
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);
преподаватель кафедры Ашхотова Ляна Аркадьевна
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросам исследования традиционных и современных форм организации самообразовательной деятельности студентов, изложена методика их совершенствования. Автор статьи делает выводы об эффективности данной модели обучения, т. к. самоподготовка является стимулом для самосовершенствования и повышения уровня конкурентоспособности специалиста на рынке труда; изложены педагогические технологии, используемые в организации самообразовательной деятельности.

Ключевые слова: самообразование, самообучение, профессиональная подготовка, очное обучение.

Annotation. The article is devoted to the study of traditional and modern forms of organization of self-educational activities of students, the technique of their improvement. The author of the article draws conclusions about the effectiveness of this model of training, as self-training is an incentive for self-improvement and improving the competitiveness of the specialist in the labor market; pedagogical technologies used in the organization of self-educational activities are presented.

Keywords: self-education, self-education, professional training, full-time training.

Введение. На сегодняшний день, формируется процесс подготовки специалистов, которые «понимают» важность своей профессии и необходимость дальнейшего совершенствования под современные стандарты. Бурное развитие науки и техники предполагает творческий характер труда в сфере материального производства, требует от работника постоянного самообразования, направленного на совершенствование технического мышления, конструкторских и технологических знаний.

Важная задача подготовки молодого поколения к трудовой и общественной деятельности в ключевых звеньях системы современного производства решается высшей школой. Вместе с тем классическая система высшего образования, родившаяся более века назад и просуществовавшая почти без изменения, сегодня справедливо подвергается критике.

Изложение основного материала статьи. Анализируя вопрос педагогической организации процесса самообразования, следует отметить, что применительно к обучающимся в средних общих и высших учебных заведений он находится в непосредственной диалектической взаимосвязи с обычным образовательным процессом. На начальных этапах обучения объем самообразования у учащихся и студентов весьма низок, но к концу срока обучения он закономерно возрастает, становясь на выпускных курсах ВУЗов основным видом учебной деятельности студента.

Не менее важной проблемой традиционной модели обучения выступает и то, что в своём преподавании педагог-преподаватель ориентируется на некоего «усредненного» студента, чей образ весьма умозрителен. Именно с этим умозрительным образом как эталоном соотносится объём преподаваемого материала, его сложность, скорость и порядок подачи, формы закрепления усвоения и его проверки. Нельзя не отметить, что в педагогическом сообществе на практике такой усредненный подход оценивается неодинаково.

В этих условиях на передний план в вопросе эффективного осуществления образовательного процесса выдвигается вопрос дифференциации состава обучаемых, к которым, в зависимости от классификации по успеваемости и скорости усвоения материала, необходимо предъявлять разные требования. Однако при этом встаёт вопрос единства образовательного процесса. Решать его длительное время пытались за счет процедур селекции, формируя так называемые группы (классы) коррекции, что не оправдало себя. Сегодня одной из форм решения этого вопроса признаётся самообразование учащихся, позволяющее, с одной стороны, «загрузить» успевающих, которым требуется дополнительный объём информации по предмету, и в то же время уделить большее внимание «средней» аудитории, создавая посильный для них объём работы.

Концепт самообразования подробно разрабатывается в разных странах, в том числе и в нашей стране. В соответствии с ним, центральный вопрос педагогической организации самообразования – это «научение учащегося учиться», который он позднее будет осуществлять самостоятельно в целях наиболее полной реализации индивидуального потенциала, формирования общего и профессионального мировоззрения, более успешного, систематического и полного развития личных способностей в новых условиях. Такой подход считается наиболее эффективным в условиях динамично меняющегося общества, интенсификации его технологического обновления. В то же время любой, кто не участвует в самообразовании, добровольно или нет, отстает от требований времени.

Последней в хронологии развития стала концепция открытого обучения (образования), которая предполагала вобрать в себя вышеперечисленные концепты и ряд иных. Она характеризуется внешней открытостью, в рамках которой, например, лекции могут посещать в том числе и заинтересованные третьи лица, а основная учебная работа происходит в библиотеке путем освоения необходимой учебной литературы.

Рассматривая педагогическую теорию самообразования, нельзя не отметить, что на каждом из перечисленных выше концептов может быть выстроена самостоятельная педагогическая теория и методика. Однако, предлагая обобщенный взгляд на рассматриваемый вопрос, нельзя не отметить, что ряд общих моментов практически во всех исследованиях всё же есть. Они могут быть названы в двух основных ракурсах:

- во-первых, это перцепция самообразования (self-education, auto didacticism) в двух основных измерениях – как процесса и как результата;
- во-вторых, комплексное обследование самообразования с точки зрения социологических, педагогических и психологических аспектов.

Синтезируя сказанное выше, можно отметить, что в педагогическом плане самообразование, очевидно, предполагает самонаправленное изучение чего-либо как метод обучения и саморегуляции учащегося, как ряд

привитых ему или развитых у него особенностей индивидуальности. Центральной категорией здесь выступает личная ответственность, представляющая собой личное качество индивида, принимающего на себя полную ответственность в отношении собственных мыслей и поступков. Это не обязательно означает контроль над всеми обстоятельствами личной жизни или условиями окружающей среды, но это действительно предполагает, что индивиды могут управлять своим поведением в зависимости от ситуации.

С точки зрения образования и обучения, такой подход представляет собой способность или готовность учащихся взять на себя управление собственной образовательной (учебной) деятельностью в том объёме, который предполагает наличествующий у них индивидуальный потенциал саморегуляции. Это означает, что у учащихся есть выбор относительно направлений, в рамках которых они хотят осуществлять самообразование, а также форм его реализации, но при этом и личная ответственность за его итоги и результаты, то есть за исход любых учебных действий или бездействий.

В рамках обобщенной педагогической теории самообразование предполагает следующую последовательность действий: оценка потребностей в самообразовании, обеспечение ресурсов для самообучения, самостоятельное осуществление учебных действий и, наконец, оценка результатов самообучения. В интерпретации этого алгоритма существуют две основные парадигмы – внешняя и внутренняя. Первая предполагает индивидуализацию инструкций по изучению того или иного предмета, полученных от преподавателя, которые позже применяются ко всем сходным или вообще ко всем предметам, изучаемым в порядке самообразования. В свою очередь, вторая предполагает самостоятельную, достигнутую эмпирическим путем, выработку для себя учащимся модели изучения конкретных предметов в порядке самообразования с претензией на универсализацию или без таковой.

Рассматривая вопрос педагогической организации самообразования подробнее, нельзя не отметить, что большую роль в его успешном осуществлении играет совокупность характеристик самого учащегося, показывающих его готовность или, соответственно, не готовность к самообразованию. Среди них ключевыми выступают: развитое самосознание, готовность к самоорганизации, наличие успешного опыта самостоятельной работы по ходу классического обучения и освоение различных моделей обучения. Именно они, вкупе с объективными, внешними условиями, и создают возможность для учащегося активно и эффективно осуществлять самообразование.

Рассматривая очерченную выше модель педагогической организации самообразования в критическом плане, практически сразу встаёт вопрос о возможности получения полноценной подготовки по предмету в системе самообразования. Рассматривая его, необходимо отметить, что в большинстве стран мира по-прежнему систематическое образование и обучение остаются очень ценными. В таких условиях большинству, получившему именно его, а вместе с тем – педагогам, работодателям, влиятельным политикам и среднестатистическим гражданам трудно признать высокую стоимость того, что изучено самостоятельно или вне формальной системы обучения.

Однако современная ситуация и прогрессивные представители образовательных сообществ доказали, что нетрадиционные программы подготовки, дистанционное обучение и самообразование могут справиться со многими проблемами, связанными с необходимостью постоянно обновлять содержание учебных курсов по мере обновления знания. Исследователи и разработчики инновационных курсов самообразования в этих условиях полностью разрушили постулат о том, что взрослый учащийся может успешно освоить предмет или пройти подготовку исключительно в условиях формализованного обучения под контролем аккредитованных преподавателей. Но обращение всё большего и большего количества заинтересованных лиц к самообразованию с использованием информационно-коммуникационных и дистанционных технологий e-learning всё более и более переводит обучение и самообразование из реальной плоскости в виртуальную, что в перспективе неизбежно приведет к выработке новых принципов, закономерностей и правил обучения (самообучения).

В педагогической литературе вычленены следующие задачи профессорско-преподавательского состава вузов:

- сформировать у каждого студента потребность и положительную мотивацию к занятиям самообразованием;
- вооружить их теоретическими основами самообразовательной деятельности, умениями и навыками высокой культуры умственного труда;
- научить работать с первоисточниками (приобретение навыков работы с библиографией, умение составить простой или сложный план, выделить главную мысль в тексте; умение конспектировать и связно рассказывать);
- сформировать организационно-управленческие умения (составить режим дня, перспективу на ближайшее будущее, уметь сочетать учебу в вузе, культурный досуг, спорт с самообразованием).

Для решения этих задач при управлении самообразованием следует учитывать функции и компоненты формирующей деятельности педагога.

Функции деятельности преподавателя высшей школы: обучающая, развивающая, воспитательная, диагностическая, контролирующая, конструкторско-технологическая, организационная, проектная, информационная, ориентационная, мобилизационная, исследовательская.

К формирующей деятельности преподавателя относятся:

- входная диагностика интеллекта и знаний;
- мотивация обучения;
- адекватные внешние условия;
- общение в обучении, оперативная консультационная помощь;
- оперативный контроль со стороны преподавателя;
- положительный эмоциональный баланс самообразования;
- дидактический менеджмент.

При организации самообразования основой формирующей деятельности преподавателя является созданная им адаптированная информационная обучающе-развивающая и управляющая среда самообучения, посредством которой осуществляется:

- косвенное дидактическое управление процессом самообразования;
- самоконтроль;
- многоканальность предъявления учебной информации;

- положительный эмоциональный баланс самообразования.

Рассматривая педагогическую организацию самообразования на уровне теории, нельзя не сказать и о ряде противоречий, с которыми она сталкивается.

Другим противоречием выступает низкая методическая проработанность курсов самообразования, которые сегодня, да и в последнее время вообще, предлагаются через интернет. Ранее, на начальном этапе развития дистанционных форм обучения, стояла такая же проблема, когда потребителям предлагалось огромное количество «знаний по почте», то есть разнородных учебных курсов неизвестного качества. Сегодня эта проблема перетекла в интернет и сферу e-learning, когда наряду с действительно высокопробными учебными курсами и системами предлагаются и продвигаются на бесплатной основе и широко рекламируются учебные курсы сомнительного качества, служащие прикрытием для скрытой рекламы, в том числе и с использованием так называемого «25 кадра».

Третьим противоречием выступает появление, в связи с диджитализацией общества в целом, новейших форм получения «самостоятельного» образования, в том числе «между делом». Так, сегодня приобрели большую популярность образовательные рассылки по e-mail, подкасты, специализированные гаджеты и виджеты. Образовательный компонент сегодня включает в том числе и большое количество компьютерных игр типа «Квест» или «Стратегия». Всё это, по мнению большого количества педагогов, является псевдообразованием, несмотря на то, что большинство из них содержит информацию из официальных источников – учебников по конкретным дисциплинам и научных статей.

Выводы. Итогом этапа реализации становится констатация достижения или не достижения поставленной цели. В первую очередь, закономерно, на этот вопрос учащийся отвечает для себя сам, и в то же время педагогу, как стороннему наблюдателю, некоторые аспекты могут быть видны существенно более ярко. Именно поэтому по завершению курса самообразования или большого этапа данного курса обязательным является проведение беседы с учащимся, в которой преподаватель как сторонний наблюдатель подводит текущие или окончательные итоги самообразования учащегося, имея задачу не просто констатировать достижение им или не достижение поставленной цели, но и выявления позитивных и негативных сторон его деятельности, его успехов и провалов, что более важно попытаться определить причины такого положения и наметить пути преодоления проблем.

Литература:

1. Коблов Ф.Ч. К вопросу о педагогическом мастерстве как составляющей основу обучения. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-2. С. 189-191.
2. Коркмазов А.В. Понятие и представление о «смысле» как о фундаментальной составляющей характеристики личности. // В сборнике: Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы. сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2018. С. 54-55.
3. Коркмазов А.В. Роль личностно смысловой сферы в профессиональном развитии индивида. // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2018. № 1. С. 18-20.
4. Нагоева М.А. Самообразование курсантов в вузах системы МВД РФ. // В сборнике: Развитие науки и техники: механизм выбора и реализации приоритетов сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Стерлитамак, 2019. С. 25-28.
5. Нагоева М.А. Самоподготовка важнейший компонент работы преподавателя. // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 203-205.
6. Сурцев А.В. Самостоятельная подготовка слушателей и курсантов в образовательных организациях МВД России. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 263-266.
7. Шамаев А.М. Информационное обеспечение антитеррористической деятельности. // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 5-2. С. 181-184.

Педагогика

УДК 378.172-057.8

кандидат исторических наук Норден Александр Петрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);
кандидат медицинских наук, доцент Леженина Светлана Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образовании «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары);
кандидат педагогических наук, доцент Исмагилов Камиль Рифкатович
Казанский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» (г. Казань)

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В авторской статье на основе анализа и обобщения современной научно-методической и психолого-педагогической литературы проведено теоретическое исследование проблемы социализации личности в контексте современного образования учащейся молодежи. Авторами раскрываютсясущность и содержание понятия «социализация» как процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в межличностном общении и социальной деятельности, рассматриваются этапы и факторы социализации личности в контексте образовательной деятельности учащейся молодежи.

Ключевые слова: социализация, этапы социализации, факторы социализации, образование, личность.

Annotation. In author's article on the basis of the analysis and generalization of modern scientific and methodical and psychology and pedagogical literature the theoretical research of a problem of socialization of the personality in the context of modern education of the studying youth is conducted. Authors the essence and the maintenance of the concept "socialization" reveal as the process and result of assimilation and active reproduction by the individual of social experience which is carried out in interpersonal communication and social activity are considered stages and factors of socialization of the personality in the context of educational activity of the studying youth.

Keywords: socialization, socialization stages, socialization factors, education, personality.

Введение. Рассматривая учебный процесс как один из факторов социального развития учащейся молодежи, необходимо остановиться на сущности понятий, характеризующих процесс взаимодействия индивида и социальной общности. Для социального развития индивида наиболее значимыми характеристиками являются совместная деятельность членов социума и его развивающая функция. Социальное качество индивида возникает в результате взаимодействия людей и обуславливается различием их места и роли в определенных общественных сообществах.

Изложение основного материала статьи. Принадлежность личности к определенному сообществу обуславливает отношение индивидов и групп индивидов к общественным процессам и явлениям. В этом контексте можно говорить о таком термине, как «социальность», например, «социальность современного образования». Исследователи Е. Хан и Г. Хуманс выделяют ряд признаков принадлежности индивидов к определенной группе: территориальная общность, производственная принадлежность, дружба, этнический признак, возраст. Э.В. Тадевосян считает социальную группу основной формой взаимодействия людей, направленной на удовлетворение потребностей индивидов в осуществлении совместных, солидарных и скоординированных действий. По утверждению Р. Мертона, члены социальной группы идентифицируют себя с ней и признаются другими членами группы [15, 26, 27]. Любая социальная группа всегда социально стратифицирована. На уровне микросоциума социальную стратификацию (социальный страт) можно трактовать как объединение индивидов сходного социального статуса (социальный статус в социальной психологии рассматривается как положение личности в системе межличностных отношений, определяющее права, обязанности и привилегии человека) [10, 16]. Именно социальный статус является важнейшим условием социализации личности как стихийного процесса усвоения социальных отношений, норм и правил поведения.

Проблема взаимосвязи индивида и общества, поиск путей формирования личности остаются актуальными на протяжении последних столетий. В этом смысле, идеи социализации не являются новыми, хотя сам термин «социализация» введен в оборот сравнительно недавно французским социологом Э. Дюркгеймом [5, 8]. По определению А. Г. Андреевой [12], социализация является ведущей целью социально-педагогической работы. Социализация – усвоение человеком системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему действовать в качестве полноправного члена общества. А.В. Мудрик определяет социализацию как процесс, который способствует встраиванию человека в общество [11, 17]. С.С. Гиль акцентирует педагогический аспект социализации как условие эффективной адаптации детей, подростков и молодежи к конкретным социальным условиям, средам, микрогруппам, ситуациям [1, 31]. Другими авторами социализация трактуется как двусторонний процесс усвоения индивидом социального опыта того общества, к которому он принадлежит, с одной стороны, и активного воспроизводства и наращивания им системы социальных связей и отношений, в которых он развивается, с другой [2, 14]. Среди трактовок социализации заслуживают внимания следующие. Социализация – процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности [4, 20]. Социализация – процесс превращения индивида в человека современного общества, для которого характерно принятие и исследование его ценностей, норм культуры, владение языком и необходимыми социальными навыками, осуществление прав и обязанностей в различных социальных взаимодействиях [9]. Социализация – влияние среды в целом, которая приобщает индивида к участию в общественной жизни, учит его пониманию культуры, поведению в коллективах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей [33].

В настоящее время проблемы социализации личности изучаются в пределах своей специфики разными науками. Философы вкладывают в это понятие более общее содержание и рассматривают социализацию как процесс социального формирования человека в филогенезе. В процессе социализации выделяются ее этапы (адаптационный и интеграционный), а также факторы (средовой, семейный, институциональный, этнокультурный, психологический) [32]. В качестве условий социализации выделяют политико-экономические, культурные, духовные, виктимологические [32]. Кратко остановимся на этих характеристиках социализации. Процесс адаптации характеризуется приспособлением индивида к среде, группе, конкретным жизненным условиям. На этом этапе индивид усваивает нормы и правила, принятые в данной среде, группе, а также осваивает способы поведения, принятые в данной социальной среде. Адаптация играет значимую роль в процессе социализации, однако сводить процесс социализации к социальной адаптации означало бы сужение рамок понятия «социализация». Второй этап указанного процесса – этап интеграции, характеризующийся переводом внешнего восприятия мира во внутреннее качество личности, называется интериоризацией. На этом этапе индивид формулирует и принимает систему ценностей, моральные нормы и правила, мотивы поведенческой деятельности, социальные ориентиры. Алгоритм социализации можно представить как последовательную смену этапов адаптации (узнавания, приспособления, осознания, усвоения) и интериоризации (присвоения). Для лучшего понимания процесса социализации имеет смысл кратко охарактеризовать средовые и институциональный факторы социализации как наиболее значимые для исследования. Социальная среда окружает человека с момента рождения и включает в себя общественные, материальные и духовные условия существования человека. Социальная среда характеризуется «степенью благополучия» [22, 34]. А.К. Лукина дает следующее развернутое определение понятия «социальная среда» – многомерное, иерархически построенное системное образование, включающее в себя следующие компоненты: физический мир и природно-географические условия; систему существующих отношений между людьми и общественными институтами; культуру, традиции и обычаи; «пространство», или «набор возможных и доступных «деятельностей»; условия непосредственной жизнедеятельности и хронотоп как субъективную пространственно-временную организацию, обеспечивающую процесс настройки контуров внутреннего психического регулирования [6, 24]. Психологический подход к анализу средового фактора заключается в определении референтной для данного индивида социальной микросреды, так как этап социальной интеграции успешно протекает только в референтной (значимой) социальной микросреде. Данное положение имеет для исследования определяющее значение. Одной из социальных сред, окружающих человека, является образовательная среда. Следовательно, в образовательной среде процесс социальной интеграции будет протекать успешно в том случае, если данная среда будет референтной для индивида.

Социализация индивида происходит в определенных условиях, которые являются существенным компонентом комплекса объектов, из наличия которых с необходимостью следует существование данного явления. Социальные условия – это условия, обеспечивающие существование социальных явлений [19, 29].

Условия могут способствовать или препятствовать процессу социализации. Социальные условия образовательной среды характеризуются тем, что они специально проектируются педагогами и предусматривают набор обстоятельств, необходимых для эффективной социализации индивида. Однако следует отметить, что в традиционной (нормативной) образовательной среде набор обстоятельств (норм и правил общения и поведения, набор социальных ролей) ограничен и не отражает всего многообразия социальных связей и отношений. В то же время образовательная среда позволяет педагогу проектировать и конструировать такие виды деятельности, в процессе освоения которых учащиеся выходят на новый уровень социального взаимодействия, осваивают новые социальные роли. Немаловажными обстоятельствами, оказывающими влияние на процесс социализации, являются факторы социализации. Фактор есть данность, которую человек не может изменить. Под социальным фактором понимается социальные явление, влияющее на жизнедеятельность отдельных социальных групп (уровень благосостояния населения, отношение к образованию, отношение к ребенку в семье) [18]. Рассмотрим еще один фактор социализации – институциональный фактор. Образовательные и воспитательные институты, которыми являются: школа, детско-юношеские центры, клубы по интересам, призваны создавать условия для эффективной интериоризации интеллектуальных и духовных ценностей новыми поколениями (В.С. Шеметов, Р.П. Жданов) [18, 32]. Таким образом, образование выступает в качестве важного фактора социализации, а проблема социализации также является педагогической проблемой. Как отмечал Я.И. Гилинский, «школа – это первый институт социализации, специально созданный обществом именно для этой цели» [3]. Роль образовательной организации как одного из институтов социализации в современных условиях существенно возрастает в связи с усилением процессов гуманизации и демократизации образования.

Образование как единый процесс обучения и воспитания представляет собой не что иное, как фактор и средство социализации. Стремясь подчеркнуть эту миссию образования, Б.М. Бим-Бад и А.В. Петровский определяют образование как «процесс и результат целеполагаемой, педагогически организованной социализации человека» [7, 25]. Необходимо отметить, что в последнее десятилетие появилось немало новых условий и факторов, оказывающих не столько позитивное, сколько негативное влияние на процесс социализации. Одним из факторов, оказывающих негативное влияние на процесс социализации, стал значительный разрыв в материальном благополучии учащихся. В обеспеченных семьях дети погружаются в виртуальные компьютерные миры, они меньше общаются вне школы, неохотно участвуют в различных мероприятиях. С другой стороны, дети из семей с небольшим достатком организуются в группы с антисоциальной направленностью. Поэтому для школы актуальна проблема поисков новых форм организации социального взаимодействия учащихся, способствующая их социальному развитию [13].

В этом контексте Н.Ф. Голованова определяет педагогическую проблему процесса социализации, утверждая, что педагогика должна выявить: «структуру социализации, ее взаимосвязи с воспитанием и самовоспитанием личности; пути, способы, организационные формы включения воспитанников в социальные отношения; педагогические условия, которые помогают ребенку познавать социальную действительность и проявлять первые признаки социальной активности» [21, 23]. В настоящее время процесс социализации для педагогики приобретает особое значение в связи с изменением представлений о целях и задачах образования. Новое понимание целей образования все более адекватно современной трактовке задач социализации. Современное образование рассматривается прежде всего как процесс освоения социального опыта, как умение решать значимые жизненные проблемы. Акцент образования переносится на общий уровень социального развития учащихся, а не на умение решать формальные учебные задачи [28, 30].

Выводы. Таким образом, развитие личности в процессе традиционного обучения происходит в спроектированной и организованной педагогами социальной среде, как в рамках учебного процесса, так и внеурочной деятельности. Процесс социального развития заключается в изменении социальной структуры личности учащегося, появлению устойчивых психических новообразований в социальной структуре и социальной динамике личности старшеклассника. Социальное развитие учащейся молодежи определяется педагогическими условиями, обеспечивающими проектирование обстоятельств, которые позволяют личности включаться в систему социальных ролей, содержащую в себе культурные значения и символы. Каждая социальная роль предполагает освоение индивидом специфической, имманентно присущей данной роли, деятельности, что в конечном итоге обеспечивает процесс идентификации роли.

Литература:

1. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2007
2. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2007
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Алексеева Н.И. Педагогические условия формирования спортивной культуры учащейся молодежи в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-21. – С. 4750-4754.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры личности // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 67.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Теоретико-методологические аспекты спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-25. – С. 5655-5659.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Данилова Г.Р. Исследование уровня развития мотивационного компонента спортивной культуры в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе игровых видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 4-1. – С. 76-79.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Дедловская М.В. Экспериментальное исследование уровня развития аксиологического компонента спортивной культуры личности в процессе формирования положительного

ценностного отношения студентов к физкультурно-спортивной деятельности // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-3. – С. 475-479.

8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Евграфов И.Е. Реализация личностно ориентированного подхода в физическом воспитании студентов на основе избранного вида спорта // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 50.

9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Кисапов Н.Н. Характеристика видов физкультурно-спортивной деятельности студентов // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 4 (32). – С. 113-118.

10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Миннахметова Л.Т. Исследование уровня развития личностно-поведенческого компонента спортивной культуры в процессе личностно ориентированного физического воспитания студентов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5-2. – С. 329-333.

11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Единство и взаимосвязь учебной, учебно-тренировочной и соревновательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-24. – С. 5493-5497.

12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.

13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Никоноров В.Т. Экспериментальное исследование мотивов занятий физическими упражнениями у студентов, занимающихся спортом, с учетом уровня спортивной квалификации // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-2. – С. 369-373.

14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 253.

15. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 186.

16. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 286.

17. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Софронов И.Л. Сущность и содержание физической культуры личности // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 2 (30). – С. 139-146.

18. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе циклических видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-1. – С. 103-107.

19. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.

20. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лащенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.

21. Бурцев В.А., Симзяева Е.Н., Бурцева Е.В. Педагогические условия эффективного применения системы рейтингового контроля в управлении спортивно ориентированным физическим воспитанием студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 320.

22. Бурцев В.А., Софронов И.Л., Тумаров К.Б. Сущность и содержание спортивной культуры личности // Образование и саморазвитие. – 2011. – № 6 (28). – С. 119-125.

23. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Е., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно-ориентированного физического воспитания студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 140.

24. Драндров Г.Л., Авксентьев Е.Н., Бурцев В.А. Характеристика готовности студентов к самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-11. – С. 2550-2555.

25. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности, Чебоксары, 2014.

26. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Зорин С.Д. Программное обеспечение спортивно ориентированного воспитания учащихся // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008.– № 6. – С. 16-18.

27. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Кудяшев М.Н. Формирование мотивации к занятиям физической культурой у взрослого населения // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 1-2 (77). – С. 51-57.

28. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Сущностно-содержательная характеристика физкультурной компетентности студентов // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-4. – С. 767-771.

29. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Характеристика интереса студентов к физической культуре // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 3-2. – С. 383-387.

30. Драндров Г.Л., Хворонова Г.В., Бурцев В.А. Сущность и содержание спортивной ориентации как личностной характеристики юных спортсменов // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-8. – С. 1836-1839.

31. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Показатели социально-психологического климата в коллективе и критерии привлекательности бригадных форм работы тренеров по легкой атлетике // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-1. – С. 170-174.

32. Зорин С.Д., Лащенов В.И., Бурцев В.А. Исследование показателей ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 2. – С. 46.

33. Софронов И.Л., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Формирование спортивной культуры студентов на основе спортивных игр // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 79-87.
34. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 1 (15). – С. 76-80.

УДК:371; 371.14; 37.018.43

доктор педагогических наук, доцент Нугуманова Людмила Николаевна
Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан» (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Шайхутдинова Галия Айратовна
Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан» (г. Казань);
кандидат педагогических наук Яковенко Татьяна Владимировна
Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан» (г. Казань)

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье авторы представляют опыт Института развития образования Республики Татарстан по реализации современной модели наставничества в условиях повышения квалификации работников образования. Модель реализуется и поддерживается через серию проектов: «Региональная система организации наставничества педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия», «УЧИТЕЛЬ 2.0», медиапроекты – печатный журнал «Актуальная педагогика», электронный журнал «Современное образование: актуальные вопросы и инновации», печатная серия брошюр «Традиции и инновации». Каждый проект нацелен на выявление, внедрение и популяризацию лучших наставнических практик, которые можно реализовать в современном образовательном пространстве.

Ключевые слова: наставничество, модель, система повышения квалификации, педагогические и руководящие работники, проект.

Annotation. In the article the authors present the experience of the Institute of education development of the Republic of Tatarstan on the implementation of the modern model of mentoring in the conditions of advanced training of education workers. The model is implemented and supported through a series of projects: "Regional system of organization of mentoring of pedagogical and managerial personnel on the basis of network interaction", "TEACHER 2.0", media projects – printed magazine "Actual pedagogy", electronic magazine "Modern education: topical issues and innovations", printed series of brochures "Traditions and innovations". Each project is aimed at identifying, implementing and promoting the best mentoring practices that can be implemented in the modern educational space.

Keywords: mentoring, model, system of professional development, pedagogical and managerial workers, project.

Введение. Ориентация на будущее образования является основным залогом успешного развития нашей страны. Именно поэтому первой национальной целью в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» объявлено «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования».

Поставленные цели заставляют нас взглянуть на привычное по-новому. Повышение квалификации мы рассматриваем сегодня как систему взаимодополняющих мероприятий (курсов, конференций, форумов, семинаров, консультаций, участия в сетевых профессиональных сообществах и ассоциациях и др.), направленных на непрерывное профессиональное развитие учителя.

Учитель - ключевая фигура в системе образования, и его деятельность в условиях стремительно развивающегося общества и перехода на более высокую экономическую ступень достаточно быстро трансформируется, что требует выделения комплекса новых компетенций в связи цифровизацией образования, проблемами инклюзивного образования, работы с одаренными детьми.

Факт значительного расширения компетенций, ожидаемых от педработников, обуславливает возникновение у педагогов ряда трудностей:

подача учебного материала в соответствии с требуемыми параметрами,

обеспечение продуктивного взаимодействия с детьми, в том числе имеющими особые образовательные потребности и причисляемыми к группе риска,

сотрудничество с родителями,

улучшение широко распространенных педагогических методик,

разработка передовых приемов работы,

проектирование программ коррекционной деятельности для участников образовательного процесса,

внедрение педагогических и технологических инноваций в учебно-воспитательный процесс.

В настоящее время имеется много различных форм, программ и т.д. для решения вышеназванных трудностей, нами предлагается новый формат ликвидации профессиональных дефицитов — наставничество.

Изложение основного материала статьи. Наставничество - эффективная модель профессионального развития педагога, один из самых наименее затратных способов обучения педагогов на местах. [5] Мы считаем, что наставничество – это также эффективная форма обучения молодых учителей, способствующая их быстрому "вхождению" в профессию.

Хорошо известно, что традиционно сегодня используются следующие формы обучения преподавателей: очное повышение квалификации; обучение без отрыва от основной работы; научно-исследовательская

работа; обучение по собственной программе, основанное на личном опыте и практике; участие в конференциях и семинарах; командировки и стажировки с целью обмена опытом и т.п.

Наставничество как форма профессиональной адаптации и повышения квалификации педагога занимает среди этих форм обособленную позицию. Дело в том, что эта деятельность включает в себя все вышеперечисленные формы, дополняет их и наполняет новым смыслом – оказание профессиональной помощи и поддержки учителю [6].

Преимущества этой формы организации помощи очевидны: педагогическое наставничество имеет более широкую направленность, менее теоретизировано, обладает большей гибкостью, отличается многообразием форм и методов работы со специалистами в условиях реальной трудовой деятельности. Кроме того, в этом процессе осуществляется тесный межличностный контакт наставника и подопечного, анализ сильных и слабых профессиональных позиций конкретного учителя, а следовательно, и более предметное взаимодействие с целью оказание реальной помощи в практической деятельности [1].

Для реализации современной модели наставничества мы участвуем в проектах: «Региональная система организации наставничества педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия», «Учитель 2.0», а также реализуем медиапроекты – печатный журнал «Актуальная педагогика», электронный журнал «Современное образование: актуальные вопросы и инновации», печатную серию брошюр «Традиции и инновации».

Все проекты направлены на развитие системы опережающего профессионального развития педагога, которое нами понимается как процесс и результат взаимодействия личности, государства и общественных организаций, обеспечивающих развитие профессиональных компетенций, совершенствование способности обучаться в течение всей профессиональной деятельности [4].

Для продвижения проекта «Региональная система организации наставничества педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия» нами создана сетевая электронная площадка «Школа наставничества», которая находится на сайте Института развития образования Республики Татарстан.

На электронной площадке «Школы Наставничества» развернуты профессионально ориентированные дискуссии, проводятся вебинары, представлены авторские школы наставников Республики Татарстан, и другие формы взаимодействия для наставников, которые направлены на постоянное развитие их способностей, самореализацию в разных направлениях, общению с единомышленниками на интеллектуальные и профессиональные темы, а также взаимодействие с руководителями проекта для получения всесторонней поддержки. В рамках проекта уже зарегистрировано и работает в качестве наставников 194 педагогических и руководящих кадров, 20 школ. Мы работаем и продвигаем наш проект исходя из посыла «Наставником может быть каждый для каждого»! Поэтому, любой педагог, независимо от возраста, может выбрать себе наставника. В первую очередь подопечный должен отталкиваться от личностного запроса. В процессе взаимодействия определяется маршрут ликвидации профессионального дефицита и форма представления результата – совместный проект. Результаты работы «Школы наставничества» в виде графика профессионального роста размещаются на сайте. Но наша деятельность не ограничивается только вышесказанным [2, 3].

Так, в 2019 года нами был проведен межрегиональный конкурс наставнических практик «Моя профессия – наставник» по 10 номинациям:

1 номинация - «Руководитель образовательной организации личный наставник».

2 номинация - «ФГОС. Создаем современный урок: методические находки».

3 номинация - «Методический кейс педагога-наставника и начинающего педагога».

4 номинация - «Мастерская педагогического опыта».

5 номинация - «Успешный педагогический проект во внеурочной деятельности» молодым педагогом».

6 номинация - «Секреты успешного взаимодействия наставника 7 номинация «Методические находки современного урока во внеурочной деятельности».

8 номинация - «Мой лучший мастер-класс».

9 номинация - «Дети учат детей».

10 номинация - «Наставник года».

Всего в призерах 45 педагогических и руководящих работников по представленным номинациям. Лучшие работы (дипломантов и лауреатов) будут опубликованы в электронном журнале «Современное образование: актуальные вопросы и инновации», что даст возможность ознакомиться с лучшими практиками наставничества не только педагогам республики, но и педагогам других регионов Российской Федерации.

Работа в рамках проекта показала, что невозможно применить одинаковый подход ко всем подопечным наставника. Поэтому и модели наставничества сегодня различны. Особую роль выполняет модель «наставник – молодой учитель». Нами проведен мониторинг профессиональной деятельности молодых педагогов, который позволил выстроить рейтинг основных затруднений: ведение отчетной документации, разработка рабочей программы по предмету, планирование и проведение урока по ФГОС (соответственно 20,7, 18,8 и 18,7%); затруднения по взаимодействию с родителями и управлению классом на уроке (11 и 14,7%). По нашему мнению, это связано с тем, что в процессе профессиональной подготовки этим направлениям деятельности будущего педагога недостаточно уделяют внимания. Молодой специалист учится этому уже в процессе профессиональной деятельности, что и создает определенные трудности. Кроме того, мониторинг показал, что более чем у 50% молодых педагогов нет наставника.

Для решения данной проблемы нами проводится большая работа, которая была представлена на конкурс проектов в Министерство Просвещения РФ, по итогам проведения, которого нашему институту был присвоен статус Федеральной инновационной площадки Министерства просвещения РФ для реализации инновационного образовательного проекта «Учитель 2.0».

В целях реализации проекта для оказания поддержки в самореализации и развитии молодых педагогов общеобразовательных организаций в Институте:

создана Лаборатория креативной педагогики, которая функционирует в тесном взаимодействии с организациями-партнерами – Министерство просвещения РФ, Министерства образования и науки РТ, Министерства по делам молодежи РТ, Казанский федеральный университет, совет молодых педагогов РТ,

создана и функционирует на сайте открытая электронная площадка «Учитель 2.0»,

реализуется серия мероприятий.

Название проекта «Учитель 2.0» дает представление о платформе, которая не наставляется сверху, а создается и координируется самими участниками – молодыми инициативными людьми и образовательными организациями. Если первые заинтересованы в личном развитии, взаимном синергетическом общении, постижении нового, что само по себе создает положительную мотивацию, то последним нужны именно такие личности для реализации самых передовых образовательных проектов [7].

Как же мы планируем развивать молодых педагогов в рамках модели наставничества «Наставник-молодой педагог»?

В первую очередь, через разработку и внедрение новых персонализированных форматов взаимодействия:

«TeachMeet» – очные ежемесячные семинары по обмену опытом на основе интересов самих участников;

Дизайн-сессия – очные встречи представителей сетевых площадок по учебным предметам во время каникул;

Тренинги по soft-skills – тренинги по ключевым компетенциям XXI века – «4К»: коммуникативность, командная работа, креативность, критическое мышление.

Во-вторых, мы планируем создавать и продвигать открытые онлайн-курсы лучших учителей и преподавателей вузов по базовым и профильным предметам основной и старшей школы.

Кроме того, в рамках этого проекта предполагается создание и сопровождение деятельности сетевых методических объединений педагогов по предметам в форме дизайн-сессий, на которых подводятся итоги работы за предыдущий период работы и планируется деятельность на будущее.

У этого проекта есть много перспектив для развития, самая актуальная из которых - закрепление молодых педагогов на рабочем месте, в школах, так как в настоящее время статистика неутешительна: через год уходят из школы 48% педагогов, через 2 – 29%, через 3 года - 23%.

Популяризация наших проектов осуществляется не только через основную деятельность института, но и через медийные проекты.

Так, педагогическая серия «Традиции и инновации в образовании» знакомит учителя с передовым российским и зарубежным опытом, с деятельностью образовательных организаций новой формации, инновационными технологиями и педагогическими практиками, новыми подходами к организации образовательного процесса.

Трансляция лучших образовательных практик на уровне Российской Федерации осуществляется через журналы: электронный журнал «Современное образование: актуальные вопросы и инновации» и печатное издание «Актуальная педагогика».

Видео материалы уроков, мастер-классов, авторские курсы, вебинары, онлайн-трансляции семинаров и конференций представлены на нашем «Учительском портале»

Реализация всех вышеназванных проектов возможна только с привлечением социальных партнеров института, в условиях масштабного распространения опыта через систему повышения квалификации, сетевое взаимодействие между опытными и молодыми педагогами.

Выводы. Таким образом, наставничество как современная модель повышения квалификации подтверждает то, что педагогический труд не может быть однообразным. В нем всегда присутствует творческий подход, вариативность. Очевидно, что наставники помогают преодолеть разрыв между теорией и практикой, дополняя знания, полученные подопечным в ходе формального обучения, практическим опытом. Наставничество помогает талантливым и амбициозным молодым педагогам планировать свою карьеру, развивать соответствующие навыки и компетенции, становясь более самостоятельными, ответственными и целеустремленными. Наставничество содействует транслированию ценностей, видения и миссии педагогической деятельности на все ее уровни через тесные отношения между наставником и подопечным, помогая им понять и внести необходимые изменения в индивидуальный стиль работы и поведения.

Очевидный эффект от наставнической деятельности мы видим в следующем:

– во-первых, повышение квалификации и профессионального мастерства педагогического коллектива, его сплоченность, следование общим целям и интересам образовательной организации;

– во-вторых, развитие личностно ориентированных отношений между коллегами-учителями;

– в - третьих, эффективное оказание помощи и поддержки в педагогической практике образовательной организации;

– в-четвертых, формирование в образовательной организации такой категории педагогов, которая способна брать на себя ответственность за быструю профессиональную адаптацию молодых учителей;

– в-пятых, увеличение процента закрепляемости молодых учителей в образовательных организациях Республики Татарстан.

Литература:

1. Иванов Г.А., Бронникова Н.В. Комплексное проектирование профессионального развития учителя как условие повышения качества образования / Отечественная и зарубежная педагогика. - 2017. Т.2, №2 (38). - С. 31-39.

2. Нугуманова Л.Н., Шайхутдинова Г.А. Наставничество в повышении квалификации педагогических кадров (на примере Республики Татарстан) / Профессиональное образование в России и за рубежом, 2018. - №4 С. 182-187.

3. Нугуманова Л.Н., Яковенко Т.В. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации педагога / Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч. 4. – С. 302-305

4. Нугуманова Л.Н., Шайхутдинова Г.А., Яковенко Т.В. Профессиональное развитие педагогов как стратегический ориентир деятельности учреждений дополнительного профессионального образования / Инновации в образовании. - 2019. - № 7. - С. 63-73.

5. Организация наставничества в школе с молодыми педагогами / https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2017/05/08/organizatsiya-nastavnichestva-v-shkole-s-molodymi

6. Руководство по наставничеству молодых педагогов Республики Татарстан. Режим доступа: https://edu.tatar.ru/upload/storage/org2419/files.pdf

7. Шаехов М.Р. Современный педагог - какой он? / Развитие профессиональной компетентности учителя: основные проблемы и ценности: сборник научных трудов V Международного форума по педагогическому образованию: Часть 2. - Казань: Отечество, 2019 – 388 с. - С. 305-308.

УДК 372.4
старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна
Елабужский институт Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);
кандидат психологических наук Галич Татьяна Николавевна
Елабужский институт) Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);
кандидат педагогических наук Миннуллина Розалия Фаизовна
Елабужский институт (Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития детского литературного творчества в начальной школе средствами народных сказок, книг. Авторами анализированы взгляды ученых к проблеме. Особое внимание уделяется на развитие детского литературного творчества и на его базе активизации таких познавательных процессов, как фантазия, восприятие. В исследовательской работе пользовались тестами креативности Торренса. Разработаны творческие задания для детей начальных классов современной школы. Собраны исследовательские материалы, посвященные изучению творческих способностей учащихся начальных классов.

Ключевые слова: литературное творчество, воспитания личности, гуманизация, креативность, способности, формирование, навыки, умения, развитая личность.

Annotation. The article deals with the problem of the development of children's literary creativity in elementary school by means of folk tales and books. The authors analyzed the views of scientists to the problem. Special attention is paid to the development of children's literary creativity and on its basis the activation of such cognitive processes as fantasy, perception. The research paper used Torrens creativity tests. Developed creative tasks for children in primary school of modern school. Collected research materials on the study of the creative abilities of primary school students.

Keywords: literary creativity, personality upbringing, humanization, creativity, abilities, formation, skills, abilities, developed personality.

Введение. Стремление к творчеству свойственно для современных школ, но оно, без сомнения, не содержит узкого характера, и в той или же другой мере свойственно всем людям. Но среднее учебное заведение - это все же вселенная надежд и веселья, где есть основа для становления литературного творчества и творческой работы младших школьников.

Задача средних учебных заведений - составление многоплановой развитой личности, становление индивидуальных возможностей ребенка. Без приоритета школьного развития невыполним процесс в сфере образования, воспитания личности, ее гуманизации, индивидуализации.

Одним из средств развития, как личности, так и литературного творчества считается литература для детей (стихи, проза, рассказ, загадки, басни, сказки). Характер и сила воздействия произведений на людей зависит не только от идеологических художественных свойств самого произведения, но и от индивидуальностей читателя.

Развитие литературных креативных возможностей считается одной из весомых задач образования в целом и начального в частности. Так как процесс фантазии пронизывает все рубежи развития личности ребенка, пробуждает предприимчивость и самостоятельность принимаемых решений, привычку к свободному самовыражению.

Большое значение в решение трудности внесли и вносят такие научные работники, как М.О. Львов, Л.Ф. Климанова, Т.А. Ладыженская, В.А. Левин, Г.Н. Кудин, В.Г. Горецкий. Эти методисты большое внимание уделяю на развитие детского литературного творчества и на его базе активизации таких познавательных процессов, как фантазия, восприятие и другие[20, с. 157].

Мы считаем, что внедрение русских народных сказок будет содействовать развитию литературного творчества младших школьников, в случае если: органически соединять в работе над сказками классические методы (чтение и пересказ, чтение по ролям, олицетворение, моделирование завершение сказки); давать детям креативные задания на сочинение личных сказок и их художественное оформление; учить детей подробному сочинению сказок по сериям картинок.

Изложение основного материала статьи. Современный учитель, решая проблемы развития литературного творчества школьников, в своей педагогической деятельности учитывает следующие методические пути, приемы и условия:

- в классе должна создаваться литературно-творческая атмосфера с помощью регулярной презентации произведений учащихся (на литературных вечерах, конкурсах, конференциях), встреч с писателями, поэтами;
- систематическая работа литературно-творческого кружка, проведение конкурсов и т.д.;
- внеклассная работа по литературе и внеклассной воспитательной работы для обогащения жизненных и литературных впечатлений учащихся;
- ознакомление учащихся с произведениями сверстников, с последующим обсуждением и рецензированием;
- изучение близких по теме произведений известных авторов;
- ознакомление учащихся творческой лабораторией классиков;
- занятия по развитию литературно слуха, наблюдательности, литературно-творческого воображения;
- работа над своими сочинениями и сочинениями сверстников.

Для развития литературного творчества учащихся учителю необязательно быть писателем. Но, он должен знать, как можно развивать дар слова у учащихся, понимать сущность литературного творчества, учитывать возрастные и индивидуальные особенности школьников.

Творческая работа над произведениями будет воспринята, когда будет задействована фантазия. Младший школьный возраст - это исключительно великая основа для развития. Чем раньше мы обучим

молодого читателя углубленно чувствовать, образно мыслить, быстро отзываться на все, что происходит вокруг, тем богаче, увлекательнее будут в последующем его произведения[21, 28].

В исследовательской работе мы пользовались методами как: тест креативности Торренса, систематическое наблюдение, теоретический анализ, проведение экспериментальных уроков, использование наглядных средств. На первом этапе исследования поставленные задачи решались при помощи теста креативности Торренса.

Тест Торренса включает в себя проверку 4-х качеств развития креативности, творчества и индивидуальности личности. Младшим школьникам этот тест может изначально показаться сложным из-за своего необычного содержания. Поэтому учитель должен подготовить детей к прохождению этого теста.

В процессе теста креативности Торренса, результаты заносили в специальный лист учета с отметкой в соответствующих графах. Результаты анализа выполнения заданий детей позволили определить исходный уровень сформированности творческого воображения у детей.

Работа по программе литературного воспитания младших школьников очень интересна. Сегодня созданы все условия для его массового внедрения. Учителя школ успешно используют в качестве дополнения сборник с заданиями и упражнениями для развития литературного творчества «Путешествие в мир сказок» Е.Л. Сергеевой.

Работы, помещенные в сборник, методический аппарат, сопроводительные тексты, соответствуют задачам уроков литературы и представляют богатый материал для реализации взаимосвязи литературного и речевого развития. Предлагаются творческие задания: «Письмо всем детям». Ребенку предоставляется возможность почувствовать себя писателем, создателем.

Мы выбирали многоуровневые творческие задания таким образом, чтобы с одной познавательной целью и общим программным материалом они различались по степени сложности. Чтобы достичь единой цели, школьники идут разными путями.

Таким образом, дети отбираются для выбора задач инициативно-творческого уровня. В то же время выявлены склонности к интеллектуально-творческому труду, способность детей к стихийным бедствиям.

Для развития творческих способностей используются разнообразные игры, загадки, головоломки, развлекательные и нестандартные виды работ на родном языке. У детей есть творческие тетради. В них они учатся писать стихи, песни, загадки. Именно в этой работе дети шаг за шагом открывают себя, развивают свои творческие способности. Некоторые учителя проводят специальные занятия для развития творческих способностей учащихся.

Значение литературного творчества младших школьников велико: оно заключается, во-первых, в развитии воображения детей; во-вторых, в формировании активного отношения к происходящему у детей; в-третьих, можно достичь очень важной цели: воспитать у детей любовь к книге, потребность в чтении, что, в свою очередь, будет способствовать улучшению навыков чтения.

В исследовании мы наблюдали, насколько творческие задания увеличивают любовь к чтению и книгам у детей. Многие дети проявляют неподдельный интерес к литературным произведениям. Некоторые школьники даже пытались писать небольшие стихи. Творческие задания помогли детям раскрыться, открыть в себе неизвестные возможности. Речь школьников стала более образной, интересной. Дети стали глубже воспринимать художественный образ. Ребята увлеклись книгами.

Мы постарались вложить способы в приверженность к искусству и творчеству в целом. Было проведено некоторое количество дифференцированных уроков (музыка, чтение изобразительного искусства), и было отмечено, как верно подобрана музыка, живопись увеличивает восприятие художественного вида. Например, на темы: Е. Баратынский "Осень", И. Бунин "Падающие листья", И. Тургенев "Осенний день в березовой роще".

К концу экспериментальной работы мы провели повторную диагностику. Было очень интересно узнать, как задания способствовали развитию литературного творчества. Чтобы разработать экспериментальную методологию, мы исследовали, насколько развито литературное творчество у школьников в целом. Исходя из темы нашего исследования, мы подобрали несколько заданий, чтобы проверить, насколько развито у учащихся литературное творчество в целом.

Исследование проводилось среди учеников 3 класса средней школы. В 3 классе двадцать четыре человека. Класс занимается по традиционной системе.

В ходе эксперимента проводился урока по литературному чтению по рассказу Евгения Чарушина «Кабан». Экспериментальный урок был посвящен теме «Рассказ Е.И. Чарушина «Кабан»». Целью урока являлось: продолжить знакомство с творчеством Е.И. Чарушина.

Также мы преследовали достижения таких результатов, как обучение анализу художественного произведения через характеристику персонажа и его поступка; развитие навыков беглого, сознательного и выразительного чтения; развитие творческого воображения, умения запоминать, анализировать и сопоставлять новую информацию; воспитания любви к животным, наблюдательности, бережного отношения к «братьям нашим меньшим».

Для выполнения творческой работы было необходимо провести анализ рассказа. Ученикам задавались вопросы, и они сами путем частичного анализа сделали верные выводы, которые лишь немного были дополнены и скорректированы учителем.

Среди выполненных работ в основном были допущены ошибки, связанные с логическим построением предложений, также была нарушена связь слов в словосочетаниях и предложениях, часто встречались повторы и перечисление действий.

Для того чтобы выявить уровень развития письменной речи учащихся, мы для проверки сочинений воспользовались критериями, предложенными М.Р. Львовым.

Исследовательские материалы, посвященные изучению творческих способностей, показывают, что потребность ребенка делиться своими мыслями возникает в двух обстоятельствах: во-первых, у ученика есть определенное содержание, во-вторых, у ребенка (положительное или отрицательное) отношение к этому содержанию, тратит свою эмоциональную сферу соответственно. Типы текстовых пересказов по задачам, которые должны решать студенты, включают в себя известные элементы творчества. Чтобы выполнить эти пересказы, школьники должны определенным образом изменить состав прочитанного текста под определенным углом зрения, обработать его содержание. Однако уроки чтения должны иметь место и в таких задачах, в которых творческое задание ставится перед детьми как непосредственное.

При проведении эксперимента, целью которого было выявление развития творческих способностей младших школьников, перед школьниками была поставлена следующая задача - объединить схожий смысл, обнаруженный в нескольких текстах. Чтобы выполнить такой пересказ, ребята должны выполнить сложную творческую умственную операцию - синтезирование.

Под синтезом обучения понимается объединение, связывание, установление связей между приобретенными знаниями. Обратимся к характеристике выполнения упражнений этого типа пересказа.

Школьникам предлагается сделать одну из двух или трех прочитанных историй. Эта работа проводится после соответствующей подготовительной беседы, в которой учитель ставит детей перед необходимостью соотнесения частей текстов, схожих по содержанию с планом. Например,

1. Прочитайте три рассказа: рассказ Скребицкого и Чаплина «Выгляните в окно», «Что дятел съел зимой», «Воробей».

2. Разговор по тексту для выявления фактической и контекстной информации. Выявление авторских позиций в текстах.

3. Выявление общего содержания прочитанных рассказов.

4. Ответы на вопросы для языковой подготовки.

5. Формулировка задания: составить рассказ «Как зимующие птицы получают пищу».

6. Структурно-композиционная работа (сюжетный план):

Птицы зимуют.

Кормить птиц зимой.

Получение еды.

7. Ролевая игра. Образ птицы.

Работа по пересказу сложная. Рассказ осуществляется не только на основе прочитанной прозы, но и поэтических текстов.

В связи с этим перед учениками ставится задача не только объединить прочитанное из разных текстов, но и составить рассказ по определенной теме на основе прочитанного в разных работах. Эта задача, несомненно, более творческая и, следовательно, делает ее более требовательной к мыслительной деятельности школьников. Как и в случае любой задачи синтеза, школьник должен, для того чтобы составить эту историю, осознать и запомнить общую тему, вокруг которой он должен сгруппировать материал из текстов. Например,

1. Прочитайте стихотворение Ф. Тютчева «Весенняя гроза», «Весенний шум», стихотворение М. Исаковского «Весна».

2. На основе этих стихов сочинить рассказ на тему «Весна».

3. Составление плана будущей истории:

А) первый весенний гром,

Б) природа пробуждается,

В) люди счастливы весной.

Эта задача предназначена не для воспроизведения текста, а для разработки его содержания.

Конечно, эта импровизация была плодом творческого воображения детей и должна иметь реальную основу. В связи с этим в разговоре необходимо задействовать эмоциональную жизнь и опыт чтения. Чем шире опыт, тем шире возможности творческого воображения.

Мы вновь предложили детям поручения, которые применялись в начале экспериментальной работы. В случае, если до начала опыта лишь только 55% школьников сумели ответить на предложенные им вопросы и более или же менее хорошо продолжить рассказ, то к концу опыта 65-70% школьников сумели прийти с достаточно неординарной и увлекательной методикой продолжить ситуацию.

Подводя результат всем экспериментальным работам, хотелось бы обозначить, что дети начали просто и чувственно говорить о собственном возлюбленном эпизоде, формулировать собственные ощущения во время чтения и научились творчески пересказывать литературные произведения.

Данные констатирующего эксперимента показывают, что необходимо совершенствовать и чаще задействовать в классе методы и приемы, направленные на развитие литературного творчества, воображения, стимулирование и развитие любви к книге и чтению.

Констатирующий эксперимент показал, что уровень развития творческих способностей младших школьников в классе, является средним. Низкий уровень развития творческих способностей был выявлен от 15 до 20% по различным критериям.

Данные контрольного эксперимента показывают, что уровень развития творческих способностей учащихся в классе претерпел значительные изменения благодаря формирующему эксперименту, проведенному в классе.

В ходе исследования были определены наиболее эффективные условия развития творческих способностей младших школьников на уроках чтения.

Выводы. На основании проделанной работы мы пришли к такому заключению:

1. В нашем формирующем эксперименте мы использовали такие средства для развития творческих способностей, как творческие задания на уроках чтения, творческие пересказы, упражнения, направленные на развитие литературного творчества школьников (создание газет, журналов, написание стихов, ведение личных дневников).

2. Одним из важных способов развития творческих способностей в начальной школе является вовлечение младших школьников в совместную творческую деятельность вне школьных занятий. Участие школьников в творческой деятельности на внеклассных мероприятиях наиболее ярко демонстрирует уровень заинтересованности в реализации творческих задач. В нашем эксперименте мы реализовали этот метод с помощью детской письменной деятельности (написание загадок, стихов, сочинений).

3. Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что уровень развития творческих способностей младших школьников стал значительно выше. У учащихся в целом уровень развития творческих способностей намного выше, чем у учащихся контрольного класса.

Данные контрольного эксперимента показывают, что уровень развития творческих способностей учащихся претерпел значительные изменения благодаря формирующему эксперименту, проведенному в классе.

Литература:
1. Андрианов М.А. Философия для детей в сказках и рассказах Пособие по воспитанию детей в семье и в школе. - М.: Современное слово, 2003. - 280 с.
2. Беседы с учителем: Третий класс четырехлетней начальной школы / Под ред. Л.Е. Журовой. - М.: Вентана-Граф, 2000. - 384 с.
3. Биржевая Т.А. Творческая деятельность на уроках литературного чтения во 2 классе // Начальная школа. - 2011. - №7. - С. 35-36.
4. Виноградова, Н.Ф. Литературное чтение. 1-4 классы. Программа (+ CD). - Москва: СПб.: Питер, 2013. - 112 с.
5. Ефросинина Л.А. Литературное чтение. 1-4 классы. Программа (+ CD-ROM). - М.: Вентана-Граф, 2013. - 224 с.
6. Зайцева О.Б. Литературное чтение. 1-2 классы. Промежуточный и итоговый контроль. - М.: Учитель, 2014. - 978 с.
7. Константинова Л.Б. Развитие творческих способностей младших школьников. // Начальная школа, 2000. - №7. – С. 36-45.
8. Лазарева В.А. Уроки литературного чтения в современной начальной школе // Начальная школа. - 2005. - № 2. - С. 2-10.

Педагогика

УДК 371.13

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);
кандидат психологических наук Галич Татьяна Николаевна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);
магистр 2 курса Кипрова Валентина Павловна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ КОНКУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена одной из актуальных проблем – профессиональному развитию педагогов средствами конкурсов профессиональных достижений. Автором статьи проведено исследование, направленное на выявление возможности эффективного управления профессиональным развитием педагогов в детском саду. В результате исследования предложена и описана модель управления профессиональным развитием педагогов средствами конкурсов профессиональных достижений.

Ключевые слова: управление, конкурс, профессиональные достижения, педагоги, дошкольное образование, эффективная модель управления.

Annotation. The article is devoted to one of the urgent problems - the professional development of teachers by means of competitions of professional achievements. The author of the article conducted a study aimed at identifying the possibility of effective management of the professional development of teachers in kindergarten. As a result of the research, a model for managing professional development of teachers by means of professional achievement competitions was proposed and described.

Keywords: management, competition, professional achievements, teachers, pre-school education, effective management model.

Введение. Профессиональное развитие педагогов происходит в результате овладения педагогами профессиональных компетенциями. По мнению доктора педагогических наук, профессора В.А. Адольфа "Профессиональная педагогическая компетентность - сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса" [1, с. 45].

Именно конкурсы профессиональных достижений позволяю педагогу повысить свою компетентность в области дошкольного образовании. Практиковались конкурсы профессиональных достижений в общеобразовательных школах, и вот наконец, для педагогов дошкольных образовательных учреждений стали появляться конкурсы, позволяющие педагогам детских садов обобщать и распространять свой опыт. В соответствии со Статьей 64 ФЗ Об образовании в РФ ФЗ 273 от 29.12.2012 года «… Дошкольное образование – первая ступень (необязательная) общего образования в РФ…» [8].

Все это явилось предпосылками для того, чтобы выявить возможности управления профессиональным развитием педагогов средствами конкурсов профессиональных достижений. Нами было проведено исследование по проблеме выявления возможности управления профессиональным развитием педагогов средствами конкурсов профессиональных достижений.

Для реализации исследования, нами была разработана анкета.

Таблица 1

Анкета для педагогов дошкольных образовательных учреждений

№ п.п.	Наименование раздела	Характеристика вопросов
1	Раздел I. Общие сведения	Выявление общих сведений о респонденте
2.	Раздел II. Мотивационный	Выявление общее мнение о конкурсном движении педагогов; Выявление мотивации участия в конкурсах педагогического мастерства
3	Раздел III. Содержательный	Выявление реальных участников конкурсов профессионального развития педагогов, и их мнения о содержании конкурсов
4	Раздел IV. Рефлексивный	Выявление формы диссеминации педагогического опыта и аспектов организации конкурса

В анкетировании приняли участие педагоги 10 образовательных учреждений города Елабуга в количестве 274 человека. В исследовании участвовали педагоги дошкольных образовательных учреждений: воспитатели, воспитатели по обучению родному языку, инструктора по физическому воспитанию, педагоги-логопеды, педагоги-психологи, музыкальные руководители, педагоги-дефектологи.

100% - 274 педагога – это женщины. Стоит отметить, что в Елабужском муниципальном районе отсутствуют педагоги мужчины дошкольных образовательных учреждений мужчины. Поэтому, гендерный фактор в нашем исследовании не может быть рассмотрен.

Подавляющее большинство респондентов – воспитатели, это легко объясняется тем, что в дошкольных образовательных учреждениях воспитатели составляют основную категорию педагогов. Соответственно, именно поэтому воспитатели чаще участвуют в конкурсах профессиональных достижений. Если выстраивать пьедестал педагогов, которые больше участвуют в подобных конкурсах, то следующие по частоте участия в конкурсах музыкальные руководители и педагоги-психологи. Остальные педагоги участвуют меньше в конкурсах педагогических достижений.

Анализируя данные о педагогическом стаже, следует отметить, что подавляющее число участников конкурсов педагогических достижений имеют стаж от 11 до 5 до 15 лет. Можно сделать вывод, что педагоги, работающие в дошкольных организациях менее 5 лет, не владеют в достаточном объеме компетенциями педагога дошкольного образования.

Педагоги, работающие свыше 15 лет, теряют уверенность в себе, считая, что молодые педагоги обладают более высоким уровнем знаний инновационных технологий, и опасаются участия в конкурсах, что зачастую не является таковым.

Таблица 2

№ п/п	Факторы влияния конкурсов	% от общего кол-ва
1	Способствуют изменению деятельности педагога	26
2	Несет овладевание новыми компетенциями	36
3	Стимулирует личностный рост	58
4	Помогает обобщить профессиональный опыт	47
5	Дает возможность распространения педагогического опыта	21
6	Способствует совершенствованию имеющихся профессиональных компетенций	49
7	Помогает установить новые профессиональные связи	12
8	Вызывает неодобрение и зависть со стороны коллег	34
9	Стимулирует продвижение по карьерной лестнице	10
10	Повышает самооценку	33
11	Требует больших затрат (времени, эмоций, финансов)	78
12	Помогает саморазвиваться	16
13	Помогает избежать «эмоционального выгорания» педагогов	3

Мы выяснили, что самым значимым, по мнению респондентов, является фактор, требующий больших затрат от педагога: время, эмоции, финансы. Также 58% опрошенных считают, что участие в конкурсах профессиональных достижений происходит личностный рост педагога. Респонденты выделили и такие факторы как, повышение самооценки, совершенствование и обновление профессиональных компетенций.

Всего 10 % респондентов считают, что конкурсы помогают повышению по карьерной лестнице, и 34% опрошенных не хотели бы участвовать в конкурсах из-за зависти со стороны коллег.

26 % педагогов считают, что участие в конкурсах способствуют изменениям в деятельности педагога, 12 % респондентов выделили такой фактор как установка новых профессиональных связей у педагогов.

Не все педагоги уверены, что конкурсы помогают избежать профессионального эмоционального выгорания педагогов, так считают, что участие в конкурсах забирает много сил у педагогов.

Таблица 3

Мотивы участия в конкурсах		% от общего кол-ва
Внешние факторы	Материальное поощрение	55
	Дополнительные баллы к аттестации	58
	Включение в инновационную деятельность	15
	Одобрение со стороны коллег	3
	Повышение рейтинга образовательной организации	17
	Принуждение со стороны администрации ДОО	34
	Поддержка и одобрение семьи	66
Внутренние факторы	Включение в прогрессивное сообщество педагогов	4
	Здоровая конкуренция среди конкурсантов	6
	Потребность в самореализации	32
	Возможность поделиться своим опытом с другими педагогами	19
	Получение удовольствия от освоения нового занятия	23
	Возможность познакомиться с опытом лучших педагогов	26
	Возможность самообразования, саморазвития, самосовершенствования	36
	Возможность дальнейшего профессионального роста	35
	Желание стать лидером образования	4
	Карьерный рост	12

Изучение полученных данных, позволило нам сделать следующие выводы: основным мотивом для педагогов является финансовый фактор. Немаловажным для респондентов является и поддержка со стороны семьи – 66% и администрации 34%.

Также многие педагоги считают, что участие в конкурсах дает возможность в самореализации - 36%, и возможности узнать опыт других педагогов -26%.

Исследовав трудности участия в конкурсе, было отмечено, что 26 % педагогов отмечают недостаточную поддержку и помощь со стороны коллег и 46 % педагогов - недостаточную помощь со стороны администрации ДОО, как трудность участия в конкурсе, ведь для участия в конкурсе у конкурсанта должна быть крепкая, сплоченная команда.

55% респондентов отметили трудность в описании и структурировании своего опыта и 56% отметили как трудность участия в конкурсах нехватку научно-методическое сопровождение конкурсантов.

13% опрошенных вообще не понимают смысла и целей конкурсов профессиональных достижений.

Если целью конкурса профессиональных достижений является выявление лучшего при равных возможностях и равных силах, то мы выяснили какие, на взгляд педагогов параметры нужно учитывать при подведении результатов конкурса: 93% респондентов считают, что при оценивании конкурса должно быть четкое разделение педагогов по должностям. В каждой должности должна быть своя номинация.

Самым несущественным, по мнению опрошенных, является возраст, именно он не влияет на результаты конкурсов. Остальные параметры являются также существенными и составляют около половины всех результатов: квалификационная категория, педагогический саж и опыт участия в конкурсах.

Раздел IV Анкеты был направлен на рефлексивный анализ отношения участников к конкурсам профессиональных достижений.

С помощью следующего вопроса мы выяснили, кто был инициатором диссеминации педагогического опыта:

- 43 % педагогов участвовали в конкурсах по личной инициативе;
- 33% по уговорам и предложению администрации;
- 24 % респондентов участвовали в конкурсах профессионального мастерства по принуждению.

Это свидетельствует о том, что около половины педагогов самостоятельно приходят к диссеминации педагогического опыта, что является положительным аспектом организации конкурсов педагогических достижений.

Потребность в новой квалификации обусловлена комплексом факторов: состоянием и тенденциями развития государственного образовательного заказа, региональной образовательной практики, потребностями субъектов образования (педагогов и руководителей, воспитанников и их родителей).

Именно поэтому на основании проведенного исследования мы создали эффективную модель управления профессиональным развитием педагогов. Данная модель была составлена на основании анализа исследования, в котором приняло участие 274 педагога детских садов города Елабуга. Модель является исходной в управлении профессиональным развитием педагогов посредством конкурсного движения, и может быть использована руководителями образовательных учреждений. Распишем все пункты нашей модели.

Для педагогов: на основании анализа исследования нами было выяснено, что большинство педагогов считает, мотивация участия в конкурсах - это финансовая мотивация, и для того, что руководитель исследовал данный аспект, при выдвижении педагога на конкурс мы данный аспект включили в нашу модель.

Соответственно, для того, чтобы педагог получил мотивацию на участие в конкурсе у него должно быть хорошее сопровождение (методическое, технологическое, финансовое, научное).

Как и в каждой деятельности у каждой из сторон должны быть гарантии и обязательства. Педагог гарантирует участие в конкурсе, на что ему гарантировано рабочее место, а возможно и материальное поощрение и признание.

Для администрации ОУ: обязательно наличие лучшего педагога, поэтому администрация проводит отбор, для тех, кто еще недостаточно готов, даются рекомендации для совершенствования и саморазвития. Те, кто готов, отбираются для участия в конкурсе. Со стороны администрации обязательство- предоставление сопровождения на конкурсе для конкурсанта, сохранение рабочего места, гарантия – гарантированное участие педагога в в конкурсе. Анализ мотивационного аспекта педагогов, администрация должна отследить и скорректировать мотивационный аспект педагогов своего ДОО.

Выводы. Проведенное нами исследование позволило сформулировать правильную модель управление профессиональным развитием педагогов, исходя из интересов и потребностей педагогов и администрации. Управление каким-либо процессом в образовательном учреждении – это комплексный и целенаправленный процесс воздействия на объект с целью достижения определенных, заранее спрогнозированных результатов в соответствии с целями. Каждый руководитель ставит перед собой цель в профессиональном развитии педагогов своей организации. Именно, разработанная нами модель поможет руководителю эффективно управлять профессиональным развитием педагогов посредством конкурсных достижений.

Литература:

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 1998. С. 118.
2. Дубровская В.А. Мотивация персонала: методические рекомендации. - Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2009. - 51 с.
3. Желнова О.Д. Конкурс профессиональных достижений как средство повышения профессионализма педагогов // Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции «Петербургская школа: уважая прошлое, живем в настоящем, предвосхищаем будущее...», под общей редакцией О.Б. Даутовой, В.М. Шутовой. - СПб.: Издательство Александра Сазанова, 2013. - 222 с.
4. Желнова О.Д. Профессиональное развитие личности: межпредметный подход // Сборник статей магистрантов МП «Управление образованием», НИУ ВШЭ, выпуск первый. - СПб.: НИУ ВШЭ, 2012. - 84 с.
5. Конкурс профессиональных достижений как средство повышения профессионализма педагогов». Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции «Петербургская школа: уважая прошлое, живем в настоящем, предвосхищаем будущее…», под общей редакцией О.Б. Даутовой, В.М. Шутовой. – СПб.: Издательство Александра Сазанова, 2013. – 222 с.
6. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. - Москва: 2013 г.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) // Российская газета, N 303, 31.12.2012.
8. Федеральный Закон РФ «Об образовании в Российской федерации», № 273-ФЗ. Глава 7. Ст. 64. / https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/64/

Педагогика

УДК: 371.4

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);
кандидат педагогических наук Миннуллина Розалия Фаизовна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);
кандидат педагогических наук Газизова Фарида Самигулловна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема сотрудничества учителей и родителей в воспитании младших школьников. Авторами анализируются формы, методы и функции сотрудничества учителей и родителей, проблемы организации сотрудничества педагога и родителей. Изучена научно-методическая литературы по проблеме. Проведена научно-исследовательская работа. Авторы утверждают, что тесное сотрудничество учителей и родителей может способствовать положительному отношению родителей к школе и их готовности к взаимодействию с классным руководителем в процессе воспитания младших школьников.

Ключевые слова: сотрудничество, взаимодействие, семейное воспитание, учитель, ученик, родители, педагогический процесс, взаимопонимание, деятельность, духовный мир, младший школьник.

Annotation. The article deals with the problem of cooperation between teachers and parents in the education of younger students. The authors analyze the forms, methods and functions of cooperation between teachers and parents, the problems of organizing cooperation between the teacher and parents. Studied scientific and methodical literature on the problem. Conducted research work. The authors argue that the close cooperation of teachers and parents can contribute to a positive attitude of parents to school and their willingness to interact with the class teacher in the process of educating younger students.

Keywords: cooperation, interaction, family education, teacher, student, parents, the pedagogical process, understanding, activities, the spiritual world, the younger student.

Введение. Организация современного образовательного процесса подчинена требованиям ФГОС НОО, который в свою очередь предполагает тесное сотрудничество учителей и родителей, как партнеров по организации эффективного педагогического процесса.

Педагогическое сотрудничество – это двухсторонний процесс предполагающий взаимодействие минимум двух субъектов образовательного процесса [13, с. 112].

Сотрудничество как современная тенденция – это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности учеников и взрослых (учителей и родителей), основанная на взаимопонимании, проникновении в духовный мир друг друга, на коллективном анализе хода и результата деятельности [14, с. 247].

Актуальность проблемы обусловлена тем, что именно при условии тесного сотрудничества учителей и родителей возможно успешное решение задач воспитания младших школьников. Здесь решается общая задача взаимодействия семьи и школы, разграничение функций сотрудничающих сторон, взаимная помощь в реализации задач воспитательного и образовательного процессов [15].

Зачастую педагоги обвиняют семью в недостаточной степени воспитания, участия, контроля, заинтересованности в жизни ребенка. В это же время родители имеют претензии к педагогам, обвиняя их либо в предвзятости, либо в незаинтересованности, а то и в низком профессиональном уровне и невысоких моральных качествах.

Вопросы семейного воспитания, взаимодействия родителей и школы, обеспечение эффективного сотрудничества между ними раскрыты в трудах: Е.В. Губанихиной, Н. Джексон, В.А. Кольцова, А.Ю. Коджаспирова, А.М. Коджаспировой, Т.К. Ким, Л.И. Савинова, М.А. Мазаловой, М.М. Прокопьевой, Г.Ф. Шафранова-Гуцева, и др.

Изложение основного материала статьи. Любой процесс, в том числе сотрудничество учителей и родителей строится на основании определенных принципов. В.А. Кольцов выделяет принципы равенства, взаимного уважения и четкого распределения ответственности. И.П. Прокопова считает, что эффективное сотрудничество может быть достигнуто на базе обоюдно принятых обеими сторонами принципов: соглашения, сопряжения, сопереживания, сопричастности и содеянности.

Для того, чтобы сотрудничество было эффективным учителю необходимо формы и методы работы с учетом отношения родителей к школе в целом. Так, В.А. Кольцов выделяет три варианта взаимодействия школы и семьи: родители полностью понимают и принимают школу; Родители нейтрально, равнодушно относятся к школе; неприязненное, конфликтное отношение родителей к школе [14, с. 845].

В процессе педагогического сотрудничества, школа может предложить семье три основных составляющих педагогической помощи: образовательную (помощь в обучении и воспитании); психологическую (включающую социально-психологическую поддержку и коррекцию); посредническую (помощь в организации, координации и информирования в вопросах семейного воспитания) [12, с. 255].

Анализ научной литературы по вопросу сотрудничества учителей и родителей современных школьников позволил выявить тенденцию понижения уровня сотрудничества родителей и педагогов, уклонение родителей от своих воспитательных функций. Так, Е.В. Евстропова видит причину данной проблемы в стереотипах, сложившихся за многие годы о том, что за воспитание и обучение школьника отвечает только образовательное учреждение [7].

С.И. Андреева выделяет другую причину, она считает, что родители могут избирать позицию «противника» потому что борются за влияние на своего ребенка, именно поэтому прослеживается их отчуждение от школы [1, с. 23].

Трудности во взаимодействии семьи и школы могут возникать из-за формализации процесса взаимодействия, нежелания педагогов менять ситуацию, даже с учетом того, что и родители и школа чувствуют потребность в сотрудничестве друг с другом. Особенно это касается молодых учителей, которые еще чувствуют робость перед родителями, неуверенность в своей профессиональной компетентности.

Т.И. Слезкова обращает внимание на то, что причинами проблем сотрудничества семьи и школы могут быть действия, как педагогов, так и родителей. К факторам препятствующим сотрудничеству со стороны учителей, относятся: авторитарный характер действий; низкая профессиональная компетентность; неспособность объективно оценивать воспитательный потенциал семьи; нежелание работать с родителями, предвзятое отношение к ним; неумение учителя найти подход к ученику; субъективное отношение к учащимся; не лестные комментарии в адрес родителей и учеников [15, с. 98].

Со стороны родителей факторами, препятствующими сотрудничеству, выступают: низкая, общая педагогическая культура; недооценка роли сотрудничества со школой; отсутствие должного контроля и внимания к воспитанию школьника; переоценка своих воспитательных возможностей; повышенные, нередко безосновательные требования к учителю; завышенное мнение о своем ребенке; нежелание родителей глубоко вникать в события школьной жизни; излишняя активность, стремление вмешаться в учебный процесс со стороны родителей, не имеющих психолого-педагогического образования и соответствующих знаний [11, с. 65].

В потоке бесконечных претензий между родителями и педагогами страдает психоэмоциональное состояние детей, по отношению к которым предъявляются противоречивые требования.

Т.А. Гурьянова высказывается, что умение выстраивать сотрудничающие взаимоотношения с родителями – это профессиональная компетентность учителей [4, с. 38]. Она призывает педагогов понимать сущность феномена родительства, по косвенным признакам уметь определять стиль воспитания в семье, проблемы в детско-родительских отношениях, быть помощником, а не судьей. Учитель должен понимать специфику взаимоотношений в разных типах семей: неполных, многодетных, семьях мигрантов, семьях с алкоголезависимым родителем.

Подробно особенности взаимоотношений с такими семьями рассмотрены в трудах Е.В. Голубевой, Н. Джексон, Н.Н. Мининой, Е.В. Пишина, Л.И. Савинова.

А. Адлер напоминает, родители – это не квалифицированные педагоги и в вопросе воспитания руководствуются традициями и интуицией, а значит, не могут нести ответственность за все плохие качества ученика [2, с. 130].

Поэтому учителю не стоит принимать все близко к сердцу, а следует выстраивать гармоничные отношения с родителями своих учеников, используя свой профессиональный опыт.

И.Ф. Дементьева соглашается, что взаимодействие учителей и родителей носит вынужденный характер, поскольку каждая сторона испытывает потребность в содействии и помощи другой стороны. Она сравнивает семью и школу как «маршрутную пару», усилия которой направлены на решение задач воспитания ребенка [5].

Для решения обозначенных проблем и устранения причин их возникновения необходимо четкое осознание участниками учебно-воспитательного процесса значимости сотрудничества школы и семьи, когда каждый из участников следует своей роли и выполняет свои функции, не перекладывая свои обязанности.

Родители – это равноправные участники педагогического процесса, которые должны быть включены в жизнедеятельность школы всегда, а не только тогда, когда педагоги уже не справляются с ситуацией [9, с. 71].

Мы считаем, что тесное сотрудничество учителей и родителей может способствовать положительному отношению родителей к школе и их готовности к взаимодействию с классным руководителем в процессе воспитания младших школьников.

Анализ научной литературы по проблеме организации сотрудничества учителей и родителей младших школьников позволил сделать вывод, что для того чтобы получить положительный отклик от родителей, сформировать в них потребность в сотрудничестве с классным учителем в вопросах воспитании младших школьников, вся атмосфера взаимодействия педагога с семьей должна демонстрировать, заинтересованность педагога в родителях и в единении совместных усилий для решения воспитательных задач. К сожалению не все родители откликаются на стремление учителя к сотрудничеству, но как подчеркивает М.М. Шубович, основная задача родителей – сделать школу своим союзником, единомышленников в вопросе обучения и воспитания своего ребенка [13].

Поэтому родителям не следует забывать об ответственности перед школой и, особенно, перед своим ребенком. Несмотря на все трудности и противоречия во взглядах педагогов и родителей организация эффективного сотрудничества школы и семьи – это вполне реальная и достижимая цель.

В рамках эмпирического исследования сотрудничества учителей и родителей младших школьников с помощью методики «Сотрудничество семьи и школы» был диагностирован исходный уровень сотрудничества (констатирующий этап), разработана и реализована программа формирования эффективного сотрудничества учителей и родителей в воспитании младших школьников (формирующий этап), а также была произведена контрольная диагностика с целью оценки эффективности разработанной программы.

На констатирующем этапе работы продиагностировано отношение родителей к сотрудничеству со школой и выявлен уровень сотрудничества семьи и школы. В результате исследования сделан вывод, что показатели контрольной и экспериментальной группы находятся примерно на одинаковом уровне с небольшими различиями по некоторым вопросам.

Так количественный анализ ответов родителей контрольной группы показал, что: подтвердились ожидания родителей от работы классного учителя у 68,33% опрошенных; заинтересованность в дальнейшем взаимодействии со школой – 55%; активность родителей – 75%; нежелание родителей сотрудничать со школой – 17,77%.

В основном показатели по основным критериям отношения родителей контрольной группы к сотрудничеству со школой находятся на среднем уровне. Замечательно, что нежелание родителей сотрудничать имеет невысокий показатель и находится чуть выше границы низкого уровня.

Диагностика результатов анкетирования родителей экспериментальной группы показала, что: подтвердились ожидания родителей от работы классного учителя у 73,23% опрошенных; заинтересованность в дальнейшем взаимодействии со школой – 62,5%; активность родителей – 75%; нежелание родителей сотрудничать со школой – 16,67%.

Показатели параметров подтверждения ожиданий родителей от сотрудничества со школой и активности родителей находятся на уровне «выше среднего». На среднем уровне показатель заинтересованности родителей в дальнейшем взаимодействии. Показатель параметра «нежелание родителей сотрудничать с учителем» находится чуть выше границы низкого уровня. В целом по группе общий показатель составляет 56,7% положительного отношения родителей к сотрудничеству со школой и находится на среднем уровне.

В результате проведённого теоретического и эмпирического исследования была отмечена необходимость формирования у родителей понимания принадлежности к школьному образовательному пространству, их привлечение к школьной жизни, включение в совместную деятельность с классом, а также необходимость проведения мероприятий по просвещению родителей в области психолого-педагогических знаний.

В рамках формирующего этапа выпускной квалификационной работы была разработана программа организации сотрудничества школы с родителями обучающихся «Семья и школа – на встречу друг другу!». Идея программы заключается в установлении доверительных партнерских отношений с семьей каждого ученика. Формирование сотрудничества между учащимися, родителями и учителями зависит от того, как складывается взаимодействие взрослых в этом процессе. Родители и педагоги должны быть объединены единством стремлений и взглядов на воспитательный процесс, должны преследовать общие цели и воспитательные задачи, иметь единый взгляд на пути достижения намеченных результатов. Только так воспитательный процесс будет успешным. Ведь родители и учителя воспитывают одних и тех же детей, а значит разрозненные взгляды на процесс воспитания и применяемые в нем формы и методы – недопустимы.

Согласно разработанной программе сотрудничества с семьями школьников выделено несколько основных направлений работы учителя и школы в целом:

1. Организационная деятельность учителя по взаимодействию с семьёй (изучение семей, выявление возможностей родителей для участия в организации воспитательной работы с детьми, изучение запроса родителей на содержание и формы обучения их детей т.д.).
2. Просвещение родителей по вопросам педагогики, возрастной психологии и психологических особенностей детей младшего школьного возраста (тематические классные часы и общешкольные родительские собрания, организация встреч со специалистами).
3. Формирование у родителей понимания принадлежности к школьному образовательному пространству (работа родительских активов классов, участие родителей в заседаниях Совета профилактики; активное вовлечение родителей в организацию классных и школьных мероприятий).
4. Развитие отношений взаимопонимания и взаимоуважения между родителями и детьми (создание ситуаций для воспитания уважительного отношения детей к своим родителям, и, наоборот, родителей к детям, организация совместных мероприятий, практикумов, коуч-занятий по решению проблем общения детей и родителей).

Итогом реализации программы являются следующие результаты:

1. Увеличение показателя активности родителей и их предрасположенности к взаимодействию с классным руководителем было достигнуто за счет использования нетрадиционных форм организации совместной деятельности на родительских собраниях, привлечения родителей к совместным праздничным мероприятиям, участия в конкурсах совместных работ родителей и учеников.
2. Родители стали более открытыми по отношению к классному руководителю, что проявляется в манере общения от сухого и сдержанного к более доверительному.

Выводы. После реализации программы сотрудничества учителей и родителей была произведена оценка эффективности проведенной программы по методике «Сотрудничество семьи и школы». Как показало исследование, уровень сотрудничества в контрольной и экспериментальной группах повысился. Однако в

контрольной группе, где взаимодействие классного руководителя с семьями обучающихся осуществлялось по традиционной системе, изменения не столь значительны. В экспериментальной же группе внедрение программы организации сотрудничества семьи и школы позволило достичь более высоких результатов. Так, уровень заинтересованности родителей в дальнейшем взаимодействии повысился на 7,15%. Уровень активности родителей повысился на 8,93%. Снизился показатель нежелания родителей сотрудничать со школой до отметки 11,09%.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной деятельности по проблеме организации сотрудничества учителей и родителей младших школьников в вопросе воспитания показали, что гипотеза о том, что тесное сотрудничество учителей и родителей может способствовать положительному отношению родителей к школе и их готовности к взаимодействию с классным учителем в воспитании младших школьников, в процессе опытно-экспериментальной деятельности подтвердилась.

Литература:

1. Андреева С.И., Фоменко А.А. Сотрудничество учителей с родителями: учимся вместе // Современное образование Витебщины, 2017. – № 2 (6). – с. 22-25.
2. Аудмайкер К. Все на одного: Как защитить ребенка от травли в школе. – М.: Альпина Паблишер, 2016. – 152 с.
3. Волокитина Ю.Н. Взаимодействие семьи школы в решении психологических, социально-педагогических и физиологических проблем адаптации первоклассников к школе. Концепт, 2017. – Т. 24. – с. 37-41.
4. Гурьянова Т.А. Трудности взаимодействия молодых учителей с родителями // Вестник Алтайского государственного педагогического университета, 2017. – с. 38-40.
5. Дементьева И.Ф. Семья и школа: партнерство или противостояние? // Проблемы современного образования, 2014. – [Электронный ресурс]. – режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/semya-i-shkola-partnerstvo-ilil-protivostoyanie/
6. Джексон Н. Классный учитель: как работать с трудными учениками, сложными родителями и получать удовольствие от профессии: учебное пособие. – М.: Альпина Паблишер, 2016. – 286 с.
7. Евстропова Е.В. Проблема сотрудничества педагога и родителей в современном образовательном процессе // VII Международная студенческая научная конференция, 2015. – [Электронный ресурс]. – режим доступа: https://scienceforum.ru/2015/article/2015011636/
8. Ким Т.К. Семья как субъект взаимодействия со школой. - М.: Прометей, 2013. – 166 с.
9. Пистун Ю.В. Особенности взаимодействия педагога с родителями в условиях реализации ФГОС // Инновационные технологии в образовании и науке: материала международной науч.-практ. конф. Чебоксары: ЦНС Интерактив Плюс, 2017. – В 2 т. Т1. – с. 160-162.
10. Пишина Е.В. Как организовать работу с родителями // Начальная школа, 2015. – № 4. – с. 65-66.
11. Прокопьева Ю.П., Неустроева Е.Н. Совместная работа семьи и школы в воспитании ребенка. // Концепт, 2017. – Т 26. – с. 255-256.
12. Приказ МОиН РФ от 18 декабря 2012г. №1060 «О внесении изменений в Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009г. №373». – Зарегистрирован Минюстом России 11.02.2013 г. №26993.
13. Приказ МОиН РФ от 6 октября 2009 №373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». – Зарегистрирован Минюстом России 22.12.2009 г. №15785.
14. Распоряжение правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025». – М.: Российская газета – Федеральный выпуск, 2015. – № 6693 (122).
15. Савинов Л.И., Камышова Е.В. Социальная работа с детьми в семьях разведенных родителей – М.: Дашков и К°, 2014. – 260 с.

Педагогика

УДК 371.7

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);
кандидат педагогических наук Газизова Фарида Самигулловна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);
кандидат психологических наук Галич Татьяна Николаевна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ

Аннотация. В статье приводятся результаты проверки эффективности программы внеклассной работы по формированию здорового образа жизни младших школьников в процессе внеклассной работы, делается вывод о необходимости соблюдения в ходе такой работы формирования у младших школьников ценностной ориентации на здоровый образ жизни; использования активных форм и методов работы; выстраивания партнерских отношений между учителями, учащимися и их родителями.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, младшие школьники, внеклассная работа, младший школьник, развитие, личность, жизнедеятельность, кругозор, ценностная ориентация, внутренние ценности, социокультурные формы.

Annotation. The article presents the results of testing the effectiveness of the extracurricular work program on the formation of a healthy lifestyle of younger schoolchildren in the process of extracurricular work, it is concluded

that the formation of a younger schoolchildren of a valuable orientation on a healthy lifestyle during this work; use of active forms and methods of work; building partnerships between teachers, students and their parents.
Keywords: healthy lifestyle, younger students, extracurricular work, younger students, development, personality, livelihoods, outlook, value orientation, internal values, socio-cultural forms.

Введение. Формирование здорового образа жизни у населения нашей страны является в настоящее время одной из наиболее значимых проблем. Следование принципам здорового образа жизни, внутреннее принятие соответствующих установок на государственном уровне способствует возрастанию продолжительности жизни населения нашей страны; решает важные задачи контроля уровня заболеваний; способствует понижению уровня потребления гражданами России алкоголя, табака, наркотиков, поддержанию чистоты окружающей среды, а также заботе об экологическом наследии; улучшение качества жизни населения и так далее.

Актуальность проводимого исследования обусловлена тем, что формирование здорового образа жизни младших школьников в процессе внеклассной работы способствует оздоровлению учащихся, принятия ими внутренней ценности здоровья, что не только положительно сказывается на развитии их личности, но и оказывает положительное влияние на весь образовательный процесс, определяя возможности создания предписанных современным ФГОС НОО условий для всестороннего развития детей.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы экспериментально проверить возможности формирования здорового образа жизни младших школьников в процессе внеклассной работы.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил сделать вывод о том, что, несмотря на высокий интерес к ней, понятие «здоровый образ жизни» в настоящее время еще не имеет точного определения, что связано с многогранностью и недостаточной разработанностью соответствующей проблематики.

Изложение основного материала статьи. Ученые считают, что здоровье на 50 - 55% зависит от образа жизни человека, на 20 - 23% — от наследственности, на 20 - 25% — от состояния окружающей среды (экологии) и на 8 - 12% — от работы национальной системы здравоохранения.

Таким образом, в основном здоровье человека зависит от образа жизни. Получается, что линией формирования и укрепления здоровья является здоровый образ жизни.

По современным представлениям, здоровый образ жизни - это обычные формы и способы жизнедеятельности человека. Эти формы и способы укрепляют и совершенствуют адаптационные и резервные возможности организма. В результате человек успешно выполняет социальные и профессиональные функции.

В процессе развития человеческого общества неоднократно принимались попытки формирования науки о здоровье человека, о здоровом образе жизни.

В нашей стране, в частности, фундамент такой науки был заложен работами знаменитых исследователей прошлого – П.Ф Лесгафта, И.И. Мечникова, Н.А. Семашко.

На большое значение здорового образа жизни в формировании и развитии личности человека указывали многие прогрессивные деятели российской науки XX века – И.П. Павлов, И.М. Сеченов и другие. Они же утверждали, что физическое и психическое в человеке выступают в единстве и во взаимосвязи, поэтому организация жизни человека в соответствии с требованиями сохранения телесного здоровья может стать фактором формирования личности человека в целом [9, с. 140].

Здоровый образ жизни изучается в современной научной литературе также и с позиций генетической природы конкретного человека, а также ее соответствия условиям его жизнедеятельности.

С данной точки зрения здоровый образ жизни может быть определен как способ жизнедеятельности, который находится в соответствии с генетически обусловленными типологическими особенностями конкретного человека и его условиями жизни и направлен на формирование, сохранение и укрепление здоровья и полноценное выполнение человеком его социально-биологических функций [5, с. 131].

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) – понятие, которое употребляется сегодня все чаще и чаще. Становление здорового образа жизни как социального феномена современности связано, в первую очередь, с необходимостью преодоления биомедицинского подхода к пониманию здоровья, а также включением в поле зрения каждого человека проблемы его образа жизни как фактора, определяющего здоровье в качестве важнейшей характеристики жизнедеятельности в целом [2, с. 29].

Повышение интереса к здоровому образу жизни среди широкого круга населения обусловливает повышенный уровень внимания к соответствующей проблематике со стороны современных ученых – специалистов в различных областях – от медицины до педагогики.

Основными вопросами, раскрывающими в настоящее время теоретическую сущность проблемы здорового образа жизни и значение соответствующего понятия в психолого-педагогической науке являются, вопросы о [6, с. 50]:

- возможностях выработки прикладных поведенческих рекомендаций, способствующих достижению индивидом принципов здорового образа жизни;
- методах и методике пропаганды и популяризации здорового образа жизни среди учащихся современной школы, их родителей, а также среди учителей;
- проблемах реализации здорового образа жизни на различных этапах получения школьного образования.

Вместе с тем, несмотря на высокий интерес со стороны исследователей к соответствующей проблематике, само понятие «здоровый образ жизни» в настоящее время еще не имеет точного определения. Это обусловлено, в первую очередь, многогранностью и недостаточной разработанностью соответствующей проблематики, в том числе и в психолого-педагогической литературе, посвященной проблемам его формирования в период обучения в школе.

Центральным элементом понятия «здоровый образ жизни» является представление об образе жизни как характеристики конкретных социокультурных форм, способов и механизмов жизнедеятельности субъектов [1, с. 15].

В теоретическом содержании понятия «здоровый образ жизни» выделяются субъективная (наличие активной человеческой деятельности) и объективная (условия объективной среды) стороны [3, с. 202].

Структура ЗОЖ включает мотивационно-ценностный, содержательный, процессуальный и эмоционально-волевой компоненты [7, с. 47].

Внеклассная же работа рассматривается в психолого-педагогической литературе как форма организации добровольной работы учащихся вне урока под руководством педагога.

Важнейшими средствами обеспечения эффективности процесса формирования здорового образа жизни в ходе внеклассной работы с младшими школьниками становятся развивающие занятия, экскурсия, прогулка, игра, индивидуальная работа, чтение художественной литературы, организация оптимального режима двигательной активности, пример со стороны взрослых, «уроки здоровья».

Эмпирическое исследование было направлено на проверку предположения о том, что формирование здорового образа жизни младших школьников в процессе внеклассной работы будет эффективным в случае соблюдения следующих психолого-педагогических условий: формирование ценностной ориентации школьников на здоровый образ жизни; использование активных форм и методов работы; выстраивание партнерских отношений между учителями, учащимися и их родителями.

Эмпирическое исследование проведено в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. В нем приняли участие 60 учащихся четвертых классов (по 30 учащихся в экспериментальной и контрольной группах).

В ходе диагностики уровня сформированности здорового образа жизни у учащихся начальной школы с использованием диагностических методик А.Г. Носова [7] происходило изучение общего его уровня, а также уровней ценностно-смыслового, информационно-содержательного и индивидуально-деятельностного компонентов.

Диагностика на констатирующем этапе показала, что низкий уровень сформированности ценностно-смыслового компонента здорового образа жизни характерен для 33,3% школьников в экспериментальной группе и для 40% в контрольной; средний – для 66,7% в экспериментальной группе и 60% в контрольной.

Низкий уровень сформированности информационно-содержательного компонента характерен для 30% школьников в экспериментальной группе и для 43,3% в контрольной; средний – для 70% в экспериментальной группе и для 53,3% в контрольной; высокий – для 3,3% в контрольной группе.

Низкий уровень индивидуально-деятельностного компонента имеют 23,3% школьников в экспериментальной группе и 50% в контрольной; средний – 76,7% в экспериментальной группе и 50% в контрольной. Общий низкий, или объектно-пассивный, уровень сформированности здорового образа жизни имеют 6,7% школьников в экспериментальной группе и 16,7% в контрольной; средний, объектно-активный, уровень – 93,3% в экспериментальной группе и 83,3% в контрольной.

На формирующем этапе исследования с младшими школьниками экспериментальной группы была организована внеклассная работа в форме кружковой деятельности, целью которой стало формирование у них здорового образа жизни.

Задачи работы включали формирование необходимых знаний, умений и навыков здорового образа жизни; формирование ценностной ориентации на здоровый образ жизни, осознанного отношения к своему здоровью; формирование мотивационной сферы, потребности использовать полученные знания в повседневной жизни; выработку отрицательного отношения к вредным привычкам, факторам, отрицательно влияющим на здоровье; развитие познавательной активности любознательности, расширение кругозора учащихся; воспитание потребности к ведению здоровому образу жизни.

Содержание занятий предполагало создание необходимых психолого- педагогических условий (формирование ценностной ориентации школьников на здоровый образ жизни; использование активных форм и методов работы; выстраивание партнерских отношений между учителями, учащимися и их родителями), а также использование активных форм и методов работы.

Наряду с теоретическим материалом школьникам предлагались тренинги, игры и упражнения, практические задания, викторины, ролевые игры. Проводимые занятия имели творческий характер, были направлены на формирование субъектной позиции учащихся в процессе освоения ими принципов здорового образа жизни, выстраивание партнерских отношений между учителями, учащимися и их родителями.

В экспериментальном классе осуществлялась также внеклассная деятельность по чтению и обсуждению детских книг, просмотру видеозаписей; оформление классного уголка, наполнение его продуктами самостоятельной деятельности младших школьников; проведение прогулок; реализации краткосрочных проектов («Составление карты травмоопасных мест в школе», «Составление банка игра и занятий для школы и дома»); проведение мероприятий, направленных на обеспечение двигательной активности младших школьников; обеспечение соблюдения санитарно-гигиенических процедур в период нахождения в школе; создание условий для формирования здорового образа жизни младших школьников в семье.

На контрольном этапе показатели в контрольной группе не изменились. В экспериментальной группе средний уровень ценностно-смыслового компонента здорового образа жизни имеют 90% учащихся (на 23,3% больше); высокий – 10% школьников (на 10% больше).

Средний уровень сформированности информационно-содержательного компонента характерен для 86,7% учащихся (на 16,7% больше); высокий – для 13,3% учащихся (на 13,3% больше).

Средний уровень индивидуально-деятельностного компонента характерен для 86,7% школьников (на 10% больше); высокий – для 13,3% школьников (на 13,3% больше).

Общий средний, объектно-активный, уровень имеют 90% учащихся (на 3,3% меньше); высокий, или субъектный, уровень – 10% школьников (на 10% больше).

Выводы. В результате проделанной работы произошли позитивные изменения в уровне сформированности здорового образа жизни и его компонентов у младших школьников из экспериментальной группы, в то время как в контрольной группе эти показатели не изменились.

Дети теперь принимают здоровье в качестве внутренней ценности, оказывающей существенное влияние на их поступки и поведение; гораздо лучше разбираются в сущности и содержании здорового образа жизни, знают о том, что необходимо для поддержания своего здоровья, а чего нужно, по мере возможности, избегать; школьники стали чаще следовать правилам ЗОЖ в повседневности и в быту, осознали значимость этих правил лично для себя.

Это свидетельствует об эффективности внеклассной работы, осуществляющегося с соблюдением выделенных нами психолого- педагогических условий.

Литература:
1. Азарскова Н.В. Здоровый образ жизни - наш образ жизни // Государственная политика Российской Федерации в сфере борьбы с терроризмом, коррупцией и наркотизацией общества. - 2016. - Т. 1. - С. 14-18.
2. Доброрадова Л.В. Здоровый образ жизни как объект исследования в различных отраслях науки // Вестник ЧГПУ. – 2017. - № 5. – С. 29-35.
3. Доброва Ю.В. Формирование здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. - № 35-2. – С. 140-143.
4. Лизунова Е.В. Внеклассная работа как способ формирования представлений о здоровом образе жизни у детей старшего школьного возраста // Азимут научных исследований. - 2015. - №1. - С. 30-34.
5. Миронова Е.В. Теоретический подход к определению понятий здоровья и здорового образа жизни // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2016. - № 5. – С. 128-133.
6. Ниетова З.Х., Ишанова С.Е. Здоровый образ жизни: механизмы формирования ценности здорового образа жизни у молодого поколения // XX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция НГУ. - 2018. - С. 202-204.
7. Носов А.Г. Диагностика уровня становления здорового образа жизни у обучающихся // Фундаментальные исследования. - 2014. - № 12. - С. 2644-2648.
8. Пилюшенко А.В. Вопросы теоретического осмысления категорий «образ жизни» и «здоровый образ жизни» // Вестник ТГУ. – 2015. - № 398. – С. 50-54.
9. Тимофеева Т.А. Здоровый образ жизни – основа полноценной и радостной жизни // Безопасность и адаптация человека к экстремальным условиям среды и деятельности. - 2014. - Ч. 1.

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат философских наук, доцент Оселедчик Елена Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
магистрант направления подготовки менеджмент
социально-культурной деятельности Ивлева Анастасия Артуровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук, доцент Штратникова Алина Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА РЕСПУБЛИКИ КРЫМ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ В КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО РОССИИ

Аннотация. В статье исследуются социокультурные тенденции перестроения системы высшего образования в области культуры и искусства Республики Крым в условиях протекающей интеграции в культурно-образовательное пространство России. Авторы работы рассматривают не только условия протекающей интеграции в Республике, они смогли выделить ее основные приоритеты и перспективы. Особенностью работы можно считать осуществленный анализ применяемых подходов к совершенствованию управления развитием образовательной системы в области культуры и искусства, который, по мнению исследователей, должен носить системный научно-обоснованный характер, адекватный современной социокультурной ситуации в России.

Ключевые слова: образование, культура, интеграция, Республика Крым, социокультурное пространство.

Annotation. The article investigates the socio-cultural trends of restructuring the system of higher education in the field of culture and art of the Republic of Crimea in the context of ongoing integration into the cultural and educational space of Russia. The authors consider not only the conditions of ongoing integration in the country, they were able to identify its main priorities and prospects. The peculiarity of the work can be considered the analysis of the approaches used to improve the management of the development of the educational system in the field of culture and art, which, according to researchers, should be a system of scientifically grounded character, adequate to the modern socio-cultural situation in Russia.

Keywords: education, culture, integration, Republic of Crimea, social and cultural space.

Введение. Республика Крым — многонациональный и многоконфессиональный субъект РФ. Культура Крыма - сокровищница традиций и культур более ста народов, это великолепный музей под открытым небом. Многовековая история и культура Крыма вдохновляла на создание шедевров великих поэтов и писателей, художников и музыкантов.

Крым в сжатые сроки впитал в себя главные принципы и реалии российской государственности, переосмыслил свою судьбу, укрепил свой дух и воссоздал мосты народного единения. Наша общая история и корни, духовные истоки, фундаментальные ценности и язык объединили нас навсегда. И, без сомнения, одной из главных основ этого единения была и остается сфера культуры. В этой связи в условиях интеграции в культурное пространство России подходы к совершенствованию управления развитием культуры в Республике Крым должны носить системный научно обоснованный характер, адекватный современной социокультурной ситуации, что и подтверждает актуальность настоящего исследования.

Изложение основного материала статьи. Изучению культуры и культурной политики, посвящено достаточно большое количество работ, учитывая проблематику поднимаемого вопроса перспективными можно назвать исследования, реализованные такими учеными как В.Ф. Зива (4), И.В. Понкин (7), О.В. Степанченко (9), Н.М. Генова (1) и др.

В свою очередь интеграционный процесс как разностороннее, многоплановое, многоаспектное явление изучен такими учеными как: Ю.В.Глушко (2), Л.Ф. Уляева (11), Н. Ахинов и др.

С недавнего времени интеграция в Крыму и ее воздействие на сферу образования и культуры стали предметом исследований М.А. Дубровиной (3), М.Я. Сарафа (8), Ю.В. Глушко (2) и других, а роль

профильного образования в сфере культуры и искусства в структуре культурной политики современной России поднимается в исследованиях О.В. Стукалова (10), В.С. Лузан(6), Г.М. Мирзоев и др.

Интеграционный процесс - это разностороннее, многоплановое, многоаспектное явление. Сегодня не вызывает никаких сомнений, что Россия и Крым совместно решают задачи интеграционного характера, имеющее острое значение как для укрепления российской государственности, так для формирования новых образовательных и культурных пространств. Безусловно, интеграция не может протекать идеально, на ее пути возникают различные препятствия, начиная от культурных и социальных различий, заканчивая политическими настроения. Образование одна из главных функций культуры, а также культурного развития общества, нации, государства, поскольку обеспечивает их сохранение, развитие, трансляцию и популяризацию. В последние годы неподдельный интерес у российских ученый вызывает культурологический подход, позволяющий разрабатывать модели образования на основе интегративной совокупности характерных явлений социальных процессов происходящих в обществе, находящих сове воплощение в различных типах культуры, например, исторических, национальных (10).

Рассматривая интеграцию в Крыму и ее воздействие на сферу культуры и гуманитарного образования, например, освоение таких профессий как культуролог или музеевед, с момента вхождения Республики Крым в состав Российской Федерации, можно выделить несколько важных акцентов:

- продолжается активная работа по разработке необходимых законов, нормативных правовых актов и других документов для завершения процесса вхождения Крыма в такие сферы, как образование, культура;
- активно интегрируется в Федеральные целевые образовательные программы;
- завершен процесс ликвидации подведомственных образовательных учреждений и организаций, созданных в правовом поле Украины, и в завершающей стадии процедура создания в рамках требований российских законов новых образовательных учреждений всех организационно-правовых форм.

Руководство Крыма, соответствующие Министерства заключили соглашения и договора о сотрудничестве в сфере образования и культуры с субъектами Российской Федерации, ведущими федеральными образовательными учреждениями культуры и искусства.

Данное перечисление, не может отразить всего перечня выполненных работ на пути к интеграции, хотим выделить еще не мене значимые интеграционные достижения.

Восстанавливается единое музейное, библиотечное и информационно-культурное пространство, которое существовало веками и на несколько десятилетий было разорвано, которое и станет конкурентоспособной базой для новых специалистов.

Реализовано закрепление субъектов Российской Федерации в качестве кураторов городов и районов Крыма позволило оперативно получить методическую и практическую помощь в организации деятельности учреждений культуры и искусства всех направлений.

Основными приоритетами сохранения и развития в сфере высшего гуманитарного образования Республики Крым на ближайшую перспективу остаются укрепление материально-технической базы всех образовательных учреждений культуры и искусства, пополнение фондов, проведение совместных научно-образовательных конференций, фестивалей и проектов.

Современная интеграция в Крыму базируется на признании важности реализации радикально новых для полуострова научно-обоснованных реформ. Однако необходимо понимать, что интеграционные процессы не должны существенным образом изменить Крым, в особенности его исторически сложившийся вектор развития сферы гуманитарного образования, а, наоборот, обязательно учитывать.

К сожалению, для современной культурно-образовательной политики, в области гуманитарного образования России принципиальное значение имеет тенденция к децентрализации управления. Поэтому в качестве основных факторов, воздействующих на функционирование механизмов управленияhttps://kguki.antiplagiat.ru/report/full/133?page=1&showAll=true и развития высшего образования в области культуры и искусства Крыма являются следующие характеристики:

- объемы государственного финансирования образовательной сферы;
- использование федеральных и региональных целевых программ для увелечения доходообразующей базы;
- новая система оплаты труда;
- финансирование и кадровое обеспечение образовательных учреждений культуры;
- использование современных методов управления и организации деятельности, в том числе стратегическое планирование и маркетинг прямых отношений;
- наличие научно обоснованных подходов к финансированию образовательных учреждений культуры на основе федеральных образовательных стандартов.

Сегодня Россия и Крым столкнулись с задачей всеобъемлющей интеграции территории, имеющей особое стратегическое значение не только для России, но и для всех стран Причерноморья. Воздействие интеграции в Крыму на образовательную сферу в области культуры и искусства обозначено особым духовно-нравственным и патриотическим смыслом для всей необъятной и могущественной России, в которой Крым остается центром политического и гражданского внимания, флагманом стратегических инициатив, основанных на историческом фундаменте многонационального прошлого, настоящего и будущего Крыма.

Например, рассмотрение динамики ретроспективного развития сферы культуры в 2015-2018 годах позволяет сделать вывод: существующая сеть общедоступных библиотек, республиканских музейных учреждений, учреждений культурно-досугового типа Республики Крым сохранена.

Снижение показателей деятельности учреждений культуры 2015 года в сравнении с последующими годами объясняется в основном корректировкой основных показателей с учетом вновь утвержденных государственных и муниципальных заданий в соответствии с принятой в РФ нагрузкой.

Если подвести предварительные итоги деятельности по развитию и совершенствованию культурно-образовательной политики Крыма, среди основных достижений можно обозначить полноценную интеграцию в Государственную программу РФ «Развитие культуры и туризма» на 2013-2020 годы и ФЦП «Культура России (2012-2018 годы)», достигнут целевой показатель среднего размера заработной платы (поставленный в майских указах Президента России) за 2017 год, освоено 99,99% бюджетных средств, что позволило органам государственной власти Республики Крым занять лидирующие позиции среди регионов России.

Успешно и эффективно выполняются ФЦП «Социально-экономическое развитие Республики Крым и города Севастополя до 2020 года», Государственная программа РК «Развитие культуры, архивного дела

и сохранение объектов культурного наследия Республики Крым» на 2017-2020 годы, Программа «Доступная среда» на 2016-2020 годы», приняты Законы Республики Крым «О библиотечном деле», «Об обязательном экземпляре документов», «О музеях и музейном деле в Республике Крым». Система управления сферы культуры Крыма развивается в соответствии с основными приоритетами «Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года» иhttps://kguki.antiplagiat.ru/report/full/133?page=1&showAll=true другими нормативно-правовыми документами, определяющими развитие культуры.

Выводы. Для определения перспектив совершенствования управления развитием высшего образования в области культуры и искусства в Республике Крым в условиях интеграции в культурное пространство России нами проведено социологическое исследование в виде экспертного опроса, результаты которого позволили сделать следующие выводы:

- управление развитием образования в Республике Крым в условиях интеграции в культурно-образовательное пространство России находится на достаточно хорошем уровне;
- несмотря на определенные финансовые трудности, отмечается стабильная динамика развития образования в области культуры и искусства;
- совместная деятельность образовательных учреждений в области культуры и искусства республики Крым осуществляется по Федеральным целевым программам, принят план совместной деятельности, а также развито многоплановое сотрудничество в рамках Соглашений между Советом министров Республики Крым и субъектами Российской Федерации.

В качестве характерных черт интеграционного взаимодействия можно выделить, что наиболее часто совместная деятельность образовательных учреждений культуры республики Крым за последние четыре года осуществлялась через (по убывающей):

- формирование единого образовательного пространства Республики Крым, сохранение межконфессионального мира и согласия, духовно-нравственной культуры многонационального народа Крыма, недопущение распространения среди населения Республики Крым идеологических и религиозных течений экстремистского и радикального характера;
- удовлетворение образовательных потребностей всех слоев населения, обеспечение равного доступа к культурно - образовательным ценностям, развитие научного потенциала, другое;
- сохранение существующей сети общедоступных библиотек, республиканских музейных учреждений, учреждений культурно-досугового типа Республики Крым;
- оценка произошедших изменений в образовании в области культуры и искусства в результате интеграции Крыма в пространство России у большинства экспертов положительная.

Современная интеграция Республики Крым в культурно-образовательное пространство России должна строиться на признании продолжения необходимости проведения радикальных научно-обоснованных реформ.

Литература:

1. Генова, Н.М. Культурная политика в процессе модернизации инфраструктуры культурного пространства региона [Текст]: диссертация ... доктора культурологических наук: 24.00.01 / Генова Нина Михайловна; [Место защиты:Кемеровский государственный университет культуры и искусств]. - Кемерово, 2012. - 332 с.: ил.
2. Глушко, Ю.В. Основные проблемы интеграции Республики Крым в государственную и экономическую систему Российской Федерации [Текст] / Ю.В. Глушко // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Экономика и управление. - Том 2 (68). - 2016. - № 3. - С. 37-43.
3. Дубровина, М.А. Приоритетные направления развития Республики Крым [Электронный ресурс] / М.А. Дубровина // Вестник СГЮА. 2015. №5 (106). – Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prioritetnye-napravleniya-razvitiya-respubliki-krym (дата обращения: 25.02.2019).
4. Зива, В.Ф. Социальная политика в сфере культуры в условиях государственной модернизации [Текст] / В.Ф. Зива // Реальная социальная политика в условиях государственной модернизации: опыт, проблемы, перспективы: Все-рос. науч.-практ. конф. - М., 2002.
5. Келехсаева, А.Г. Штратникова А.В. Использование потенциала социокультурных технологий как один из факторов сохранения национальной культуры этнических диаспор // New of science and education/volume 3. Philological sciences. History, Law, Philosophy - №12. - 2017. - С. 67-72.
6. Лузан В.С. Роль профильного образования в сфере культуры и искусства в реализации государственной культурной политики // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 1011-1015.
7. Понкин, И.В. Особенности государственного управления в области культуры [Текст] / И.В. Понкин // Научно-информационный журнал «Вопросы управления». - 2014, Вып. 28.
8. Сараф, М.Я. Крым: новая страница региональной культурологии [Электронный ресурс] / М.Я. Сараф // Пространство и Время. – 2014 - № 2 (16). – Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/krym-novaya-stranitsa-regionalnoy-kulturologii (дата обращения: 26.02.2019).
9. Степанченко, О.В. Региональная политика как объективный фактор функционирования социально-культурного проектирования [Текст] / О.В. Степанченко // Вестник МГУКИ. – 2009. – №1. – С. 92-95.
10. Стукалова, Ольга Вадимовна. Высшее профессиональное образование в сфере культуры и искусства: современное состояние и перспективы развития: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Стукалова Ольга Вадимовна; [Место защиты: Ин-т худ. обр. РАО]. - Москва, 2011. - 427 с.
11. Уляева, Л.Ф. Совершенствование управления сферой культуры региона [Текст] / Л.Ф. Уляева, Н. Ахинов // Вестник Баш. ин-та соц. технологий. Серия «Экономика». - Уфа, 2009. - С. 44-51.

УДК 378.2
кандидат педагогических наук, доцент Павленкович Ольга Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);
аспирант Бутина Анастасия Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития художественного восприятия у студентов художественных специальностей на занятиях пленэром. Художественное восприятие авторы исследования рассматривают как первоначальную составляющую структуры творческого процесса и профессиональную компетенцию, обуславливающую успешное становление художника. Анализ и обобщение теоретических и эмпирических данных по теме исследования позволил разработать методическую модель развития художественного восприятия у студентов на занятиях пленэром, основанную на контекстном и деятельностном подходах к обучению. Интеграция данных концептуальных подходов при разработке педагогических технологий развития профессиональной компетенции позволила моделировать учебный процесс студентов, совмещая оптимально достаточный объем учебной информации в изменяющихся условиях осуществления деятельности специалиста. Учет специфики деятельности и профессиональных задач художника стал основой разработки авторских методов развития и определения наиболее эффективных приемов обучения студентов художественных специальностей на начальных этапах освоения профессиональных компетенций в учебном процессе вуза.
Ключевые слова: художественное восприятие, профессиональная компетентность, педагогический процесс, принципы обучения, методы обучения, методическая модель.
Annotation. The article is devoted to the problem of the development of artistic perception among students of artistic specialties in the open-air lessons. Artistic perception is considered by the authors as the initial component of the structure of the creative process and professional competence, leading to the successful formation of the artist. Analysis and synthesis of theoretical and empirical data on the research topic allowed developing a methodological model for the development of artistic perception among students in open-air lessons, based on contextual and activity-based approaches to learning. The integration of these conceptual approaches in the development of pedagogical technologies for the development of professional competence made it possible to simulate the educational process of students, combining optimally sufficient amount of educational information in the context of the implementation of elements of a specialist's activity. Taking into account the specifics of the activities and professional tasks of the artist became the basis for developing author's methods of development and determining the most effective methods of teaching students of artistic specialties at the initial stages of mastering professional competencies in the educational process of a university.
Keywords: artistic perception, professional competence, pedagogical process, principles of teaching, teaching methods, methodical model.

Введение. С развитием технического прогресса увеличивается обязательный к усвоению объем информации. И традиционная дидактическая система художественного образования, ориентированная на приобщение и запоминание обобщенного систематизированного опыта человечества в определенных областях знаний лишь отчасти соответствует современным требованиям, предъявляемым к профессиональному становлению специалистов. Данный факт обусловил переход отечественного образования от знаниевой образовательной парадигмы к компетентностной образовательной политики – смещению ориентиров высшего образования с обеспечения усвоения знаний учащихся на умение их применять в профессиональных сферах и успешную адаптацию молодого специалиста к изменяющимся условиям профессиональной деятельности.

Следует отметить, что решение приоритетных задач современной образовательной политики возможно лишь при условии целостного подхода к модернизации учебного процесса – внедрении инновационных образовательных технологий и освоении учащимися оптимального объема знаний и умений, необходимых в будущей профессиональной деятельности специалиста. С целью решения данной проблемы в области подготовки художественных кадров авторами исследования разработана методическая модель, призванная обеспечить развитие ключевых компетенций, предопределяющих эффективность профессионального становления художника в учебном процессе вуза.

К ключевым, профессиональным компетенциям авторы исследования относят художественное восприятие – первоначальную составляющую структуры специальных способностей художника, востребованную специалистом на всех этапах создания произведения искусства, а также способность, обуславливающую успешное становление художника, в целом и, в учебном процессе, в частности.

Различные аспекты феномена «художественное восприятие» рассматривались в художественной педагогике (Г.В. Беда, Н.Н. Волков, Леонардо да Винчи, Б.В. Раушенбах, Н.Н. Ростовцев, П.П. Чистяков), психологии искусства (В.Г. Ананьев, Л.М. Веккер, Л.С. Выготский, В.С. Кузин, Т. Липпс, Б.М. Теплов, П.М. Якобсон), в эстетике (Р. Арнхейм, Б.М. Борев, И.В. Гете, М.С. Каган, С.Х. Раппопорт) и в других областях знаний. Но художественному восприятию как ключевой профессиональной компетенции, обуславливающей успешное становление художника в учебном процессе пленэра студентов художественных специальностей не уделялось внимания.

Цель статьи: раскрыть понятие «художественное восприятие», описать структуру авторской методической модели развития художественного восприятия студентов художественных специальностей, дать краткую характеристику компонентов ее содержания.

Изложение основного материала статьи. Посредством зрения художник воспринимает и формирует визуальные образы окружающего мира. При необходимости образ воспроизводится им в сознании и в процессе перцептивных актов получает дальнейшее развитие и преобразование. Качество сформированного

образа обуславливает творческий процесс художника и художественную выразительность произведения, созданного на его основе.

Художественное восприятие – высшая форма визуального восприятия художника. Художественное восприятие относится к категории специальных способностей, развивающихся на основе общих способностей (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Б.М. Теплов и др.).

Трансформация обыденного восприятия в художественное (профессиональное) восприятие протекает поэтапно: от знакомства с объектом – к формированию образа воспринятого – преобразование образа воспринятого в художественный образ. В процесс перцепции, помимо мыслительных актов, включаются чувства, обусловленные мотивами человека, а также эмоций и понятия. В художественной практике восприятие не сводится к распознанию вещей, оно выступает посредником трансформации образа из плана визуального узнавания в план смыслового значения [6; 3, с. 55]. Следовательно, без осознания и логического мышления творческая деятельность художника невозможна.

Художественное восприятие, согласно теории развития способностей (В.И. Киреенко, Н.Н. Волков, В.С. Кузин, А.Г. Ковалев), развивается в изобразительной деятельности и более эффективно в процессе рисования с натуры – ведущего метода художественного познания действительности и способа построения системы личного опыта. И в этом контексте пленэр, как практика изображения с натуры живописно-пространственного, свето-воздушного, колористического богатства действительности в изменяющихся природных условиях при активной роли света и воздуха является наиболее эффективной формой развития художественного восприятия.

Анализ источников по теме исследования, учебных программ пленэра и личный художественно-педагогический опыт авторов статьи позволил разработать методическую модель (ММ) развития художественного восприятия у студентов художественных специальностей на занятиях пленэром (таблица 1). Структура ММ включает в себя: стратегические цели и задачи, дидактические принципы, формы, условия организации, методы, средства обучения, а также критерии оценки и индикаторы уровня развития художественного восприятия.

Таблица 1

Методическая модель развития художественного восприятия у студентов художественных специальностей на занятиях пленэром

Цель, задачи, содержание заданий и упражнений по развитие художественного восприятия у студентов
Дидактические принципы: системность, научность, наглядность, сознательность и активность
Формы и условия организации обучения
Методы обучения: проблемного изложения, сравнения (метод работы отношениями, цветовыми, пропорциональными, и др.), работы от общего к частному, наглядные методы, стимулирования и мотивации к художественной деятельности, метод работы в один прием, метод многослойной живописи
Средства обучения: наглядные и дидактические
Критерии оценки и индикаторы уровня развития художественного восприятия
Результат: развитие художественного восприятия

Апробация результатов исследования и пытно-экспериментальная работа авторов статьи позволила доказать целесообразность и валидность методической модели развития художественного восприятия у студентов художественных специальностей на занятиях пленэром.

Цель обучения: развитие художественного восприятия у студентов художественных специальностей на занятиях пленэром – ключевой компетенции становления специалиста в учебном процессе вуза.

Совокупность дидактических принципов ММ обуславливает системность и требований к содержанию обучения, к организации и методике реализации – необходимые педагогические условия достижения поставленной цели. Принцип научности призван объяснить сущность, свойства взаимосвязей и явлений окружающей действительности и способы их воплощения в произведении искусства. Принцип наглядности, базируется на восприятии предмета, процессе и результате его изображения, а также применении оптимально необходимого дидактического сопровождения учебного процесса – визуальной учебной информации (композиционных схемах, методических этапах выполнения произведения в художественном материале и др.). Принцип сознательности и активности обеспечивает соблюдение психологических закономерностей усвоения знаний учащимися в деятельном освоения ими опыта на теоретическом и эмпирическом, объективном и субъективном, чувственном и всеобщем уровнях познания.

Формы и условия организации обучения. Пленэр уже сам по себе и форма организации и условие осуществления учебного процесса. Изменчивое освещение, ограничение времени на выполнение работы мобилизует художественный потенциал студента [5]. В изобразительной практике личный художественный опыт студента обогащается потребностью выражения в работах жизненной и художественной правды [9, с. 4]. В пленэре первоисточником эстетической, учебно-познавательной и художественной информации выступает натура – природа во всем богатстве проявлений. К примеру, задача определения особенностей передачи пространства в изображении в условиях студии достаточно сложна для начинающего художника, но с легкостью решаема в процессе непосредственного восприятия пейзажа.

Помимо практических занятий нужно проводить установочные лекции, в которых следует раскрывать суть предстоящих задач, при необходимости, давать методические и технологические рекомендации к их решению.

Методы обучения: программированные, интерактивные и проблемные выступают средством формирования познавательной активности студентов.

Программированное обучение основано на алгоритме действий по достижению запланированного результата (Н.Ф. Талызина, Г.Я. Гальперин, А.М. Матюшкин и др.). В зависимости от задач учебный процесс подразделяют на последовательные этапы. К примеру, в начальный период обучения педагог выступает организатором процесса с приоритетом индивидуального подхода, позже упор делается на самоорганизацию и самостоятельность решения художественных задач самими учащимися.

Интерактивность в обучении основана на психологии взаимодействия группы учащихся в целях активизации друг друга и здорового соперничества в решении художественных задач. В учебном процессе студенты сопоставляют пленэрные работы, анализируют их на предмет соответствия поставленным задачам, определяют художественные способы и приемы достижения результата. Как правило, учащиеся экспериментальных групп в визуальном сопоставлении отдавали предпочтение работам, выполненным методов пропорциональных отношений цветотона, отмечали целесообразность применения художественного метода работы от общего к частному, доказательно обосновывали необходимость выбора метода работы алла прима или тектонического изображения (многослойной живописи) и т.д.

При достижении учащимися определенного уровня знаний и умений в учебном процессе уместно применять метод проблемного обучения с приоритетом самостоятельного приобретения знаний учащимися путем поиска решения поставленной художественной задачи.

Средства обучения – преимущественно наглядные (натурный материал, наглядно-методические пособия, композиционные схемы, визуализация методических этапов построения произведения в художественном материале и др.) и дидактические (комплекс логически обоснованных методических упражнений и заданий различного уровня сложности).

Критерии оценки и индикаторы уровня развития художественного восприятия. Развитие – процесс направленных, закономерных, необратимых изменений, приводящий к количественным, качественным и структурным преобразованиям поведения и психики человека. Способности и качества личности проявляются и развиваются в деятельности, для осуществления которой они необходимы. Следовательно, художественное восприятие, его качественные, количественные и структурные изменения проявляется в процессе и в результатах изобразительной деятельности.

В целях объективности анализа эмпирических данных, а также промежуточного контроля и своевременного внесения корректировок в процесс развития художественного восприятия рекомендуем применять трех уровневую градацию оценки:

1. репродуктивный (низкий) уровень, характеризуется умением усваивать знания, овладевать деятельностью и осуществлять ее по заданному педагогом образцу; при этом количественные, качественные и структурные изменения не проявляются, деятельность осуществляется в рамках репродуктивно-подражательной активности студента;
2. репродуктивно-творческий (средний) уровень, характеризуется умением на основе частичного заимствования и осмысления знаний, образцов деятельности, приемов работы решать художественную задачу; при этом количественные, качественные и структурные изменения наблюдаются; активность студента носит посково-исполнительский характер;
3. творческий (высокий) уровень, характеризуется умением самостоятельно создавать новое, оригинальное; при этом положительные количественные, качественные и структурные изменения признаются максимально возможными; активность студента носит посково-эвристический характер.

Критерии оценки, основанные на художественных задачах пленэра, выступают инструментом в определении уровня/степени развитости художественного восприятия. Эффективными критериями уровня развития в данном случае являются: эмоциональность произведения, его образная выразительность, ассоциативность, эмоционально-смысловая нагрузка в изображении и оригинальность замысла.

К техническим и методическим критериям оценки художественного восприятия относятся: выбор мотива и композиционный замысел произведения в соответствии с художественной задачей; выбор формата и размера изобразительной плоскости в соответствии с художественной задачей; правильный выбор композиционного строя изображения в формате картинной плоскости; передача состояния в пейзаже; «умение выделять главное, а не второстепенное, использовать при этом все возможности средств живописи и композиции» [2, с. 115]; колористическая гармония; цельность и единство изображения.

Выводы. С целью решения проблемы освоения учащимися оптимального объема знаний, умений и развития ключевых компетенций, предопределяющих эффективность профессионального становления художника учебный процесс студентов художественных специальностей необходимо строить в соответствии со структурой и содержанием методической модели разработанной на основе контекстного и деятельного подходов к обучению. Методическая модель развития художественного восприятия у студентов на занятиях пленэром представляет собой комплекс целевых задач, дидактических принципов, форм и условий организации, методов и средств обучения, а также критериев оценки и индикаторов уровня развития художественного восприятия.

Комплекс критериев оценки и содержание уровней развития художественного восприятия явились достаточно эффективным инструментом мониторинга профессионального становления специалиста в учебном процессе вуза.

Важно, чтобы художественная деятельность студентов на занятиях пленэром носила преимущественно деятельностный, творческий характер, осуществлялась на оптимальном уровне сложности, обеспечивала положительный эмоциональный настрой и мотивацию достижения успеха, при этом студент осознавал суть художественных задач и осуществлял целенаправленный и самостоятельный поиск их решения.

Литература:

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980.
2. Беда Г.В. Основы изобразительной грамоты. М.: Просвещение, 1989.
3. Большой психологический словарь / Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
4. Есипов Б.П. Методы обучения. М., 1954.

5. Павленкович О.Б. Пленэр в системе подготовки специалиста // Новые идеи нового века - 2009: материалы IX международной научной конференции ИАС ТОГУ. Хабаровск: ТОГУ, 2009.
6. Павленкович О.Б. Художественный образ в пейзажной живописи. Этапы ведения работы / О.Б. Павленкович, А.А. Павленкович // Дальний Восток: проблемы развития архитектурно-строительного комплекса: материалы региональной науч.-практич конференции. Хабаровск: ТОГУ, 2006.
7. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ. 2006. 135 с.
8. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. М.: Педагогика, 1989. 328 с.
9. Яшухин А.П. Живопись. Этюд с натуры. Ростов н/Д: РГПИ, 1987. 80 с.

Педагогика

УДК: 374.

кандидат педагогических наук Панина Светлана Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
магистрант Квашина Светлана Юрьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ДВИЖЕНИЕ JUNIOR SKILLS КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос организации ранней профориентации, как определенный вызов современного общества. Затрагивается профориентационный потенциал движения Junior Skills на примере организации данного чемпиоата школьников Республики Саха (Якутия).
Ключевые слова: ранняя профориентация, Junior Skills, формы профориентационной работы.
Annotation. The article considers the issue of organizing early vocational guidance, as a specific challenge of modern society. The career guidance potential of the Junior Skills movement is affected by the example of the organization of this schoolchildren championship of the Republic of Sakha (Yakutia).
Keywords: early career guidance, Junior Skills, career guidance forms.

Введение. Профессиональная ориентация и приоритеты государственной политики чётко отражены в Национальном проекте «Образование» в федеральных проектах «Молодые профессионалы», «Новые возможности для каждого», «Успех каждого ребёнка», «Современная школа», «Социальная активность»; в мероприятиях по Программам «Кадры» и «Цифровая экономика» и др.

В Послании Президента РФ Федеральному Собранию Российской Федерации от 1 марта 2018 отмечено, что «школа должна отвечать на вызовы времени, тогда и страна будет готова на них ответить. Нужно переходить к принципиально новым, в том числе индивидуальным технологиям обучения, уже с ранних лет прививать готовность к изменениям, к творческому поиску, учить работе в команде, что очень важно в современном мире, навыкам жизни в цифровую эпоху» [7].

Профессиональная ориентация в образовательной организации выстраивается как система, основанная на взаимосвязи ее компонентов: профпросвещения, информирования о профессиональном образовании и трудоустройстве, профдиагностика, профконсультирование, профориентированная деятельность, подбор профессий, которая обеспечит решение определенных задач, связанных с профессиональным самоопределением личности.

Цель данного исследования заключается в определении эффективности движения Junior Skills в ранней профориентации, так как учет возрастных изменений личности выступает основой дальнейшего ее успеха в профессиональном пути.

Изложение основного материала статьи. Ранняя профориентация призвана дать ребёнку начальные и максимально разнообразные представления о профессиях, предоставить возможность использовать свои силы в доступных видах деятельности [3, с. 19]. Проблема выбора будущей профессии еще не стоит так остро, но уже имеет подтекст активизации школьников к труду. Психологи утверждают, что в этот период школьники с большим интересом познают всё, что связано с миром взрослых с их профессиональным опытом.

Само понятие «ранней профориентации» в контексте раннего выбора на практике актуализирует риски, как: психологические (отсутствие объективных психологических предпосылок для самостоятельного профессионально-образовательного выбора у школьников ранних возрастов; мотивы выбора выступают ситуативными); этические (распространение манипулятивных технологий профориентации).

Как справедливо отмечают В.И. Блинов, С.И. Сергеев, Н.С. Пряжников, Н.Ф. Родичев, С.Н. Чистякова и др., что ранняя профориентация может пониматься, как пропедевтическая профориентационная работа со школьниками в целом; обеспечение раннего профессионального выбора (в старшем или младшем подростковом возрасте); особый этап сопровождения личностно-профессионального самоопределения обучающихся дошкольного, младшего школьного и младшего подросткового возрастов [1-5, 8-10].

Под ранней профориентацией понимается процесс, при котором происходит первоначальное знакомство детей с профессиями; подготовка ребенка к тому, чтобы он в свое время смог смело вступить в самостоятельную жизнь и конкретно выбрать свой путь профессиональной деятельности; перспективный для развития современной практики профессиональной ориентации.

Следовательно, задача знакомства детей с профессиями подразумевает формирование уважительного отношения к труду и трудовой деятельности в целом, так и подготовку к вступлению в самостоятельную жизнь и выбору своего пути профессиональной деятельности, то есть речь идет о профессиональном самоопределении. В общеобразовательной организации происходит, непосредственно, самоопределение личности ребенка, так как оно не связано с выбором и освоением профессии, а готовит и подводит к этому. Основной целью ранней профориентацией выступает постепенное формирование готовности самостоятельно планировать, анализировать и реализовывать свой профессиональный маршрут.

Опыт проведения профориентационных занятий с современными школьниками и выпускниками показывает, что их знания в области профориентационной деятельности недостаточно развиты. И начинать эту работу нужно в более раннем возрасте, и целесообразнее делать это в начальном звене для того, чтобы сформировать интерес к проблеме выбора профессии. Работа по профориентации в начальной школе очень специфична, она отличается от работы с обучающимися средних и старших классов. Особенность в том, что в начальной школе не ставится цели подвести детей к выбору определенной профессии.

В настоящее время Открытый региональный чемпионат Junior Skills являясь одним из приоритетных направлений профориентации в России, позволяет моделировать профориентационную работу в школе, дает школьникам возможность пройти профессиональные пробы, принять участие в мастер-классах на площадках проведения компетенций чемпионата. Принимают участие конкурсанты от 12 до 16 лет. Так за последние годы в Республике Саха (Якутия) наблюдается повышенный интерес со стороны органов власти к организации профессиональной ориентации молодежи. Впервые конкурс в РС (Я) состоялся в 2016 году, соревнования проводились по 13 компетенциям и создал новые возможности для профориентации и освоения современных и будущих профессиональных компетенций. В 2017 году основной целью чемпионата было создание модели ранней профориентации и основ профессиональной подготовки школьников; развитие у обучающихся навыков практического решения задач в конкретных профессиональных ситуациях и работы с техническими устройствами; развитие профессионального мышления. Школьники соревновались по 18 компетенциям в двух возрастных группах: 10-13 лет и 14-17 лет. В 2018 году на чемпионат съехались 409 школьников из 18 улусов по 22 компетенциям, в том числе из города Якутска, что в два раза больше, чем в предыдущем году.

В 2019 региональный этап Junior Skills объединил более тысячи участников по 55 компетенциям. Введены новые компетенции, которые до этого проводились только в чемпионатах WorldSkills («Агрономия», «Администрирование отеля», «Коммуникабельность», «Фитнес», «Преподавание в младших классах»).

Таблица № 1

Динамика участников чемпионата Junior Skills в РС (Я)

№	Год	количество участников	количество компетенций
1.	2016	146	13
2.	2017	242	18
3.	2018	409	22
4.	2019	1002	55

Самые востребованные компетенции в региональном чемпионате: «Мобильная робототехника», «Прототипирование», «Электроника», «Инженерный дизайн», «Аэрокосмическая инженерия», «Электромонтажные работы», «Сетевое и системное администрирование», «Лабораторный химический анализ», «Кулинарное дело», «Ландшафтный дизайн», «Декоративные и отделочные работы», «Токарные работы на станках», «Фрезерные работы на станках».

Если обратится конкурсу Junior Skills г.Якутске, то большая часть школьников принимают участие в следующих компетенциях: «Мобильная робототехника», «Прототипирование», «Инженерный дизайн CAD», «Интернет вещей», «Гончарное дело», «Ювелирное дело», «Технология моды», «Столярное дело», «Мультимедийная журналистика», «Электромонтажные работы», «Графический дизайн, «Технология моды», «Кровельные работы», «Национальная кухня».

Таблица № 2

Динамика участников чемпионата Junior Skills в г. Якутске

№	Год	количество участников	количество компетенций
1.	2016	161	8
2.	2017	255	21
3.	2018	267	21
4.	2019	460	55

К примеру, остановимся на самой малочисленной площадке конкурса в г. Якутске как «Администрирование отеля». Рассмотрев свои возрастные рамки в сторону юниоров, данная компетенция стала одной из самых сложных для подростков, хотя вызвала высокий интерес. Это обосновано важной ролью туристической отрасли, в которых гостиницы разных типов и размеров, обеспечивают проживание и услуги. Ключевой фигурой при создании любого отеля является портье, так находясь в зоне отдела приема и размещения, гость отеля получает первое впечатление о гостинице. Так, 19.12.2018 года Управление образования Окружной администрации города Якутска, Детский (подростковый) Центр ГО «город Якутск» совместно с ГАПОУ РС (Я) «Якутский технологический колледж сервиса» впервые провели отборочные соревнования в компетенции «Администрирование отеля» для возрастных групп: школьники 12-13 лет; школьники 14-15 лет. Наименование представленной компетенции соответствовало названию из общедоступного перечня компетенций (WSI) E57J «Hotel receptioning». Было дано домашнее задание: разработка VIP-тура. Так, школьник должен был знать: достопримечательности г. Якутска, расписание транспортных средств передвижения, городские рестораны и кафе, информацию об исторических местах, уметь разработать развлекательную программу, учитывая возраст, интересы, время, которым располагает гость. Расчет экономических показателей не требовался.

Республиканский чемпионат 2019 года по компетенции «Администрирование отеля» объединил юниоров и молодых профессионалов на одной конкурсной площадке. Задание для обеих возрастных групп было одинаковым и представляло собой модульную структуру, каждый модуль состоял из определенного количества заданий, которые, в свою очередь, скомпонованы таким образом, чтобы максимально

приближенно и естественно смоделировать рабочий день администратора. Для юниоров также были введены модули на английском языке.

Таким образом, модель ранней профориентации и профильной школьников в рамках данного движения, выступает новаторским решением проблем, связанных с обучением будущих профессионалов ставит перед собой следующие цели: получение школьниками знаний, необходимых для их будущей экономической активности; создание новых возможностей для профориентации и освоения школьниками современных и будущих профессиональных компетенций с опорой на передовой отечественный и международный опыт.

Содержание образования в рамках Junior Skills является практико-ориентированным, трудовым, игровым, состязательным и событийным, стимулирует личностный рост школьника. Данное движение охватывают и «трудных детей», которые не смогли проявить себя в традиционном образовании, но получают возможность получить профессию и стать специалистами в той или иной области.

В настоящее время набирает особый интерес компетенция Junior Soft Skills, так как она состоит из таких социальных навыков, как умение убеждать, лидировать, умения межличностного общения, работать в команде, управление временем и др. Заметим, перечисленные умения и навыки могут пригодится не только в будущей профессиональной деятельности, но и в жизнедеятельности в целом.

С помощью методики «Матрица выбора профессии», нами повторно опрошено 49 участников чемпионата в возрасте 11-16 лет. Так 69% участников набрали 21-30 баллов, что показало высокую мотивацию в профессиональном ориентировании, целеустремленность и уверенность в будущем выборе профессии; 31 % школьников набрали от 11до 20 баллов, что свидетельствует об активном самообразовании, заботу о своем будущем. Но его еще недостаточно для правильного выбора профессии.

Проведен опрос 48 учителей школ и педагогов дополнительного образования и 12 наставников-компатриотов чемпионата Junior Skills г.Якутска. Педагоги подчеркнули, что участие в чемпионате Junior Skills дает школьникам уверенность, помогает понять свои внутренние интересы, направляет в мир профессионального выбора и является одним из наиболее интересных, насыщенных в вопросах профориентирования обучающихся.

Особую роль в ранней профориентационной работе играет участие родителей. Стаановится традиционным мероприятие «Карьерный навигатор: масштаб города» с участием родителей, добившихся определенных успехов в своей профессиональной биографии. Также в феврале 2019 года организован круглый стол на тему: «Современная профориентация; ресурсы школы и возможности города» с участием педагогов школ, представителей учебных заведений СПО, предприятий и организаций. Обсуждены доклады как «Профориентация детей с ограниченными возможностями здоровья», «NEXT-профориентация, профессии инноваций», «Партнерство: ресурсы города и возможности образования» и др.

В качестве рекомендации педагогам, занимающимся профессиональной ориентацией школьников на раннем этапе, как знакомить обучающихся с различными профессиями, особенно с упором на профессии, востребованные в современном обществе и в данном регионе; активизировать деятельность школьников, развитие интересов, склонностей и возможностей (в кружках и секциях, во внеурочной деятельности); использовать традиционные и инновационные формы профориентации (проекты «Творческая мастерская», «Моя будущая профессия», «Билет в будущее», Junior Skills, профориентационные мастерские и др.); проходить курсы повышения квалификации педагогов – компатриотов; проводить «эксперименты» по новым профессиям в партнерстве с технологическими компаниями; внедрять профпробы по новым профессиям; расширять и внедрять новые форматы профориентации школьников с учетом зарубежной практики (стажировки, волонтерство, работа с ментором, создание тематических парков и др.).

Выводы. Анализ психолого-педагогической литературы и профориентационной практики позволил рассмотреть понятие «ранняя профориентация», как процесс подготовки ребенка к вступлению в самостоятельную жизнь и выбора своего пути профессиональной деятельности.

Изучение опыта по организации ранней профессиональной ориентации в Республике Саха (Якутия), свидетельствует о применении широкого спектра форм и технологий профориентации, как и традиционных (опросники, анкеты, профпробы и профигры и др.), так и инновационных («ПроеКТОрия», «Билет в будущее», движение Junior Skills и др.).

Эффективность профориентационной работы обеспечивается осознанным выбором педагогом личностно-ориентированных педагогических технологий, характеризующихся гуманистической и психотерапевтической направленностью, вариативностью, индивидуальным и дифференцированным подходом. Движение Junior Skills, является весьма востребованным, школьник получает возможность найти свое призвание и приобрести определенные умения и навыки.

Литература:

1. Антонова М.В., Гришняева И.В. Ранняя профориентация как элемент социально-коммуникативного и познавательного развития детей дошкольного возраста // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 2. С. 93-96.

2. Блинов В.И., Сергеев И.С., Куртеева Л.Н., Есенина Е.Ю., Дулаева З.К., Организация профессиональной ориентации школьников. 2018. – 100 с.

3. Горбачёва Е.Ю. Особенности предпрофильной подготовки как компонента профильного образования // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. V междунар. науч.-практ. конф. Часть I. Новосибирск, 2011. С. 19-29.

4. Комаров Р.В., Шаповалов И.В. Тренды, тенденции и модели развития профориентации. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Педагогика и психология.№ 2 (44). 2018. С. 18-30.

5. Олейникова О.Н. Становление современных систем профессиональной ориентации в странах Европы. Мировой опыт. Европейская политика в области профориентации // Профессиональное образование и рынок труда. 2014. С. 38-41.

6. Перечень поручений по итогам встречи с членами национальной сборной России по профессиональному мастерству / Режим доступа: http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/page/14

7. Послание Президента Федеральному Собранию / Режим доступа: http://kremlin.ru/events/president/news/56957

8. Пряжников Н.С., Румянцева Л.С. Профориентация в школе и колледже. Игры, дискуссии, задач и упражнения: методическое пособие. М.: ИЦ «Академия». 2014. С. 36-43.

9. Сергеев И.С., Родичев Н.Ф., Сикорская-Деканова М.А. Профессиональное самоопределение и его сопровождение в постиндустриальном мире: попытка прогноза. // Профессиональное образование и рынок труда. № 3. 2018. С. 39-50.
10. Чистякова С.Н. Оценка становления и тенденции развития проблемы профессионального самоопределения обучающихся // Профессиональная ориентация и занятость молодежи. Научно-методический журнал. № 1. 2017. С. 5-8.

Педагогика

УДК:378.2

ассистент Пегова Хэнэ Раилевна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
кандидат педагогических наук, доцент Виноградов Владислав Львович
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
кандидат педагогических наук, доцент Талышева Ирина Анатольевна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ БАРЬЕРОВ КОММУНИКАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы организации персонализированного образовательного процесса. В работе актуализируется необходимость использования коммуникативного взаимодействия на примере преодоления коммуникативных барьеров как средства учета индивидуальных особенностей обучающихся.

Ключевые слова: персонализация обучения, учет индивидуальных особенностей, одаренные дети, дети с ограниченными возможностями здоровья, одаренные дети.

Annotation. This study is devoted to the study of the problem of organizing a personalized educational process. The work actualizes the need to use communicative interaction on the example of overcoming communicative barriers as a means of taking into account the individual characteristics of students.

Keywords: personalization of education, consideration of individual characteristics, gifted children, children with disabilities, gifted children.

Введение. С учетом изменения подходов к организации образовательного процесса, вызванного глобализацией и информатизацией современного общества, многие ученые и преподаватели-практики обращаются к персонализации образования как к эффективному методу, способствующему включению всех категорий учащихся в педагогическое взаимодействие.

Персонализация обучения как педагогическая категория, рассматривается в научных трудах, таких исследователей как: С.Ю. Головина, Л.А. Карпенко, М.Г. Ярошевского, А.С. Воронина, Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова и др. Многозначность данного термина, в первую очередь, связана с той ролью, которую индивидуальные особенности человека играют в его социализации в современном постиндустриальном обществе, как некоторая призма, через которую воспринимаются реальные события. Нужно отметить, что персонализация, в данном контексте, рассматривается в виде процесса, направленного на обретение субъектом общественно значимых, индивидуально неповторимых свойств и качеств, способствующих оригинальному выполнению определённой социальной роли [10], умению превращать внешние побуждения и требования в элементы системы собственной личности [12], способствующий получению идеальной представленности в жизнедеятельности других субъектов и выступить в общественной жизни как личность [4].

Определение персонализации в контексте построения образовательной траектории и создание соответствующей среды сводится к следующим определениям. Согласно Л.В. Байбородовой, персонализация - это педагогическая система, характеризующаяся корректно определенной педагогической задачей (ключевая составляющая - способности личности) и технологией, направленной на решение данной задачи [1]. А.Б. Кондратенко считает, что персонализация - это организация учебного процесса, направленная на создание оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей каждого учащегося посредством учета доминантных специальных способностей, обучающихся [5]. Ю.В. Крупнов определяет персонализацию как определенное межличностное пространство, в рамках которого возможно педагогическое воздействие, направленное на преобразование личности, в том числе и самопреобразование субъекта [6].

Анализируя вышеприведенные определения, можно сделать вывод о том, что основная цель персонализации образования заключается в создании определенных педагогических условий, в рамках которых будет осуществлено построение перспективной индивидуальной образовательной траектории, направленной на включение обучающегося в социально-культурное пространство современного мира.

Изложение основного материала статьи. Необходимо отметить, что реализация концепции персонализации образования на практике, в первую очередь связана с необходимостью корректировки базовых стандартных технологических карт уроков к условиям конкретного класса и особенностям обучающихся, находящихся в этом классе. Стремление к унификации процесса обучения посредством использования готовых конструктов и шаблонов как следствие приводит к достаточно распространенным ошибкам в рамках конкретного занятия, и негативно сказывается на качестве образования в целом. Федеральный государственный образовательный стандарт, Профессиональный стандарт педагога, как и многие другие нормативно - правовые документы, регулирующие деятельность школьного учителя, указывают что, проведение уроков должно осуществляться с учетом множественных особенностей обучающихся, среди которых наиболее часто указываются особенности, связанные с социальной уязвимостью детей, с ограниченными возможностями здоровья, особенности, связанные с одаренностью

ребенка. Эти три группы особенностей обучающихся должны учитываться при подготовке учителя к занятиям. Вместе с тем проявление этих особенностей в конкретных условиях настолько многообразны, что не позволяют учителю, с учетом его загруженности детально проанализировать и учитывать их в конкретном учебном действии.

Согласно анализу психолого - педагогической литературы по вопросам организации образовательного процесса, каждая группа обучающихся требует дифференцированного подхода. Рассмотрим более подробно каждую из вышеназванных категорий особенностей обучающихся.

Адресная работа с социально-уязвимыми обучающимися. Для определения статуса социально-уязвимых обучающихся в современной школе, обратимся к термину социальная уязвимость, который подразумевает под собой недоступность для ряда категорий населения социальных услуг, необходимых для нормального социального становления личности, достижения и сохранения соответствующего социального статуса, жизненного самоопределения и продуктивного развития [7]. Включение ребенка в группу социально-уязвимых обучающихся происходит под воздействием трех групп факторов, таких как: макрофакторы - состояние общества в целом (кризис духовно-нравственной сферы, ослаблении социального контроля при расширении масштабов свободы человека, кризисе системы образования и воспитания, ослаблении институтов семьи и др.); мезофакторы - бедность, рост девиантного и деликвентного поведения в различных возрастных группах, безработица и т.д.; микрофакторы - взаимоотношения родителей и детей в семье (нравственно-психологический фон, условия жизни, образованность родителей; культура взаимоотношений; семейные традиции, нравственность и т.д.) [8]. Организация адресной работы с социально-уязвимыми детьми предполагает наличие у педагога заинтересованности в изучении личности ребенка, умения раскрыть и развить в обучающемся положительные качества в рамках учебных занятий, навыки предупреждения и коррекции возможных отклонений в поведении. В основе педагогического взаимодействия должны стоять принципы доверия и уважения, поддержки и помощи.

Адресная работа с одаренными детьми. Рассматривая данную группу детей, необходимо акцентировать внимание на том, что несмотря на широкий охват работы по поддержке и развитию одаренных детей в Российской Федерации, актуальным остается ряд вопросов, связанных со стратегическим направлением данного вида деятельности. Отсутствие единых подходов к понимаю термина «одаренность» и неоднозначность большого количества авторских определений данного явления в психолого - педагогической литературе, затрудняет возможность конкретизации природы данного феномена на теоретическом уровне и облегчения выявления и диагностики данной категории детей в общеобразовательной школе [11]. Большинство учителей-практиков при разработке данного направления деятельности опирается на определение, сформулированное в Рабочей концепции одаренности, где данный феномен определяется как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [8]. Специфика работы с одаренным учеником характеризуется: легкостью восприятия материала; ярко выраженной, доминирующей потребностью в умственной деятельности; необходимость в удовлетворении познавательных интересов [3]. Таким образом, можно сделать вывод, что для эффективной адресная работа с одаренными детьми в рамках учебного процесса, необходимо использование элементов проектной деятельности; применений технологий критического мышления; организацию частично - поисковой самостоятельной работы; выполнение заданий на опережение и заданий расширенного уровня.

Адресная работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Необходимо отметить, что организация образовательного процесса обучающихся с особыми образовательными потребностями должна быть реализована согласно принципам инклюзивного образования. Реализация данного процесса предполагает полное включение обучающегося с ОВЗ в жизнедеятельность школы, что требует от учителя создание определенной образовательной среды, адаптированной на индивидуальные особенности каждого ученика. Проведение уроков с учениками с ограниченными возможностями здоровья предполагает поэтапное разъяснение заданий; близость к учащимся во время объяснения задания; использование листов с упражнениями, которые требуют минимального заполнения; использование индивидуальной шкалы оценок в соответствии с успехами и затраченными усилиями.

На лицо возникающее противоречие между необходимостью учета индивидуальных особенностей и отсутствием таких возможностей во время подготовки к уроку. Решение этого противоречия связаны с поиском некоторой точки кристаллизации процессов работы с детьми с учетом их особенностей и с поиском некоторого интегрального процесса, управление которым позволяет решать целый комплекс решаемых задач. Согласно теории детерминированного хаоса, выше представленный непрогнозируемый процесс учета индивидуальных способностей обучающихся, приобретает свойства прогнозируемого при его включении в более масштабный и хорошо прогнозируемый процесс. На наш взгляд, наиболее соответствующий для создания образовательной среды в рамках работы с данными группами обучающихся может выступать процесс организации учебной коммуникации, поскольку сам образовательный процесс является коммуникативным по своей природе.

Все обозначенные индивидуальные особенности, по большому счету, выражаются в состоянии процесса коммуникации. Поиск возможности управления коммуникацией обучающихся, находящихся в классе, может являться решением проблемы учета индивидуальных особенностей обучающихся.

Все выше представленные группы класса: одаренные дети, дети с ОВЗ, социально-уязвимые дети испытывают трудности при вступлении в коммуникативное взаимодействие с классом и учителем, подвержены влиянию различных барьеров коммуникации: внешние барьеры; инструментарные барьеры; барьеры индивидуальной ответственности; барьеры, связанные со страхом критики; барьеры перфекционизма; проблемы коммуникативно - речевого аспекта. Более того, анализируя выше обозначенные барьеры, мы пришли к выводу, о том, что для различных групп учащихся они проявляются по - разному. Социально - уязвимые дети сталкиваются со всеми типами барьеров, кроме барьеров индивидуальной ответственности. Дети с ограниченными возможностями здоровья наиболее подвержены влиянию внешних, инструментарных, барьеров индивидуальной ответственности, барьеров, связанных со страхом критики, барьеров коммуникативно - речевого аспекта. Одаренные дети чаще всего сталкиваются с барьерами перфекционизма и барьерами страха критики.

В рамках исследования затрудненного коммуникативного взаимодействия, была проведена диагностика уровней выраженности барьеров коммуникации. Обучающимся было предложено в рамках группового взаимодействия решить несколько задач, после презентации результатов каждому школьнику было предложено ответить на вопросы анкеты. Согласно уровням выраженности, можно определить уровень необходимости вмешательства учителя в преодоления барьеров коммуникации:

1) Высокая выраженность барьеров коммуникации, заключается в том, что ученик не вступает в ситуацию коммуникативного взаимодействия, игнорирует коммуникативную задачу, в таком случае требуется вмешательство педагога.

2) Средняя выраженность барьеров характеризуется ситуациями, когда ученик включается в коммуникативное взаимодействие неохотно, по мере необходимости, поэтому учителю нужно организовать дополнительное наблюдение за учеником.

3) Низкая выраженность барьеров или их отсутствие демонстрирует способность школьника быстро и эффективно включаться в ситуацию коммуникативного взаимодействия, понимать основную коммуникативную задачу - вмешательство педагога не требуется.

В качестве примера проанализируем ситуацию конкретного ученика, из категории социально-уязвимых детей, рассмотрим его индивидуальные показатели барьеров коммуникации. Согласно результатам диагностики, у ученика ярко выражены инструментарные барьеры и барьеры индивидуальной ответственности.

На примере конкретного ученика, результаты диагностики индивидуальной выраженности барьеров которого были приведены выше, представляем адаптированную технологическую карту урока, направленную на преодоление инструментарных барьеров и барьеров индивидуальной ответственности.

Технологическая карта урока.

Предмет: Обществознание Класс: 11
Тема урока: Нравственные чувства и моральное поведение
Тип урока: Комбинированный
Оборудование: компьютер, мультипроектор
Цель темы как достигаемые образовательные результаты:
Предметные 3.П.
Метапредметные 6.М.
Личностные 10.Л.
Цели урока как планируемые результаты обучения, планируемый уровень достижения целей: способность определять нравственные категории в составе нравственной культуры личности, находить способы решения специфических проблем, возникающих в ситуации нравственного выбора.

Уровень/планируемый результат	**СПОСОБ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТА**
Понимание: Способность ВЫРАЗИТЬ собственное мнение в отношении ситуации нравственного выбора, понимать тенденцию изменения содержания нравственных категорий в современном обществе.	Инициативность в ходе фасилитации
Знание: Способность воспроизвести определения «нравственные чувства», «моральное поведение», согласуя их с собственным пониманием.	Опрос
Применение: Способность сымитировать ситуацию нравственного выбора, предположить способы ее решения.	Групповой доклад
Оценка: Способность выносить заключение относительно конкретной ситуации, связанной с проблемой нравственного выбора и морального поведения.	Кейс

Этап урока	Время, мин	Деятельность учителя	Деятельность учеников
1. Мотивационно-организационный.	2 мин.	Ролик «Добро и Зло: твой нравственный выбор».	Высказывают собственное мнение. Знакомятся с определением, сопоставляют его с результатами фасилитации.
2. Создание проблемной ситуации.	5 мин.	Понимание: Фасилитация «В каких ситуациях нравственного выбора вы оказывались?» Знание: Что такое «Нравственный выбор?», «Моральное поведение?». Задание для преодоления инструментарных барьеров для конкретного ученика: Ученик назначается модератором своей малой рабочей группы в рамках	Высказывают собственное мнение. Знакомятся с определением, сопоставляют его с результатами фасилитации. Задание для преодоления инструментарных барьеров для конкретного ученика: Сгенерировать варианты ситуаций нравственного выбора.

		работы по методу «Мозгового штурма».	
3. Постановка проблемы.	10 мин.	Применение: Управление дискуссией: «Какие качества и поступки присущи нравственному человеку?» Задание по преодолению барьеров, связанных с индивидуальной ответственностью для конкретного ученика: Ученику поручается выступить с индивидуальным докладом по итогам групповой работы.	Дискуссия. Поиск недостающего знания (Что неизвестно?) Формулирование проблемы: «Какие факторы определяют уровень нравственной культуры человека? Какие качества представляют для вас наибольшую ценность? Задание по преодолению барьеров, связанных с индивидуальной ответственностью для конкретного ученика: Обобщает результаты групповой работы, формулирует и отстаивает общие выводы в дискуссии.
4. Выдвижение предположений и гипотез.	5 мин.	Применение: Модерация на тему «Приходилось ли тебе когда-нибудь делать выбор между добром и злом?».	Поиск возможных вариантов решения (Какие неправильные решения ситуаций были допущены? Почему?).
5. Доказательство гипотезы и решение проблемы.	10 мин.	Оценивание: Моделирование ситуации нравственного выбора, формулирование проблем, поиск способов решения проблем.	Работают в группе, готовят доклад от группы.
6. Проверка решения.	10 мин.	Оценивание: Кейс.	Решают кейс.
7. Домашнее задание.	3 мин.	Анализ: Проанализируй проблемы нравственного выбора (на примере 2-3 произведений художественной литературы)? Дополнительное задания для преодоления инструментарных барьеров и барьеров, связанных с индивидуальной ответственностью для конкретного ученика: Какую роль играет самостоятельность героев в принятии решений? Синтез: Установи общие проблемы нравственного выбора? Рефлексия: Почему на твой взгляд всё, что ты узнал имеет для тебя значение?	

Как видно из карты урока учитель моделирует дополнительные психолого - педагогические условия, позволяющие не только изучить тему занятия, но и преодолеть барьеры, ярко выраженные у ученика посредством его активного взаимодействия с группой в рамках учебной коммуникации.

Выводы. С учетом выдвинутой гипотезы о взаимосвязи индивидуальных особенностей и различных групп коммуникативных барьеров нами была разработана программа преодоление барьеров коммуникации согласно этапам урока проблемного обучения.

Первый этап урока (мотивационно - организационный) выстраивается учителем с позиции преодоления и профилактики внешних барьеров коммуникации. Для этого необходимо создание следующих психолого - педагогических условий:

- возникновения внутренней потребности включения в деятельность;
- актуализации требования к ученику со стороны учебной деятельности;
- установление тематических рамок учебной деятельности.

Второй этап урока заключается в создании проблемной ситуации, направленной на преодоления инструментарных барьеров. Проблемная ситуация характеризуется созданием обстановки, в которой у обучаемых возникает интеллектуально-психологическое затруднение. Преодоление данного затруднения требует поиска новых знаний, новых подходов, выработки стратегий поведения в учебной коммуникации, новых траекторий ведения коммуникации в рамках группового поиска решения, отработка возможных сценариев, разворачивания коммуникации, наработка инструментария поведения в ситуации коммуникации.

Третий этап урока - этап постановки проблемы. На данном этапе происходит работа по преодолению барьеров, связанных с индивидуальной ответственностью. Работа в этом направлении заключается в формировании самостоятельности обучающихся, необходимого для осознания ими себя как полноправных участников учебной коммуникации. Самостоятельный анализ проблемной ситуации, осознание индивидуального затруднения при решении ситуации способствуют развитию навыков конкретного видения проблемы. Средствами достижения результатов на данном этапе урока являются словесная презентация, формулировка проблемы и ее защита.

Следующий этап - этап выдвижения предположений и гипотез способствует преодолению барьеров перфекционизма. В процессе групповой работы по выдвижению гипотез, ученики учатся получать радость от процесса, а не концентрироваться на результате, разрешать себе делать ошибки и не быть идеалом во всем.

Пятый этап, в рамках которого происходит доказательство гипотезы и решения проблемы помогает преодолеть проблемы коммуникативно – речевого аспекта. В частности, ученики учатся выражать свои мысли, устанавливать причинно-следственные связи, избегать подмена понятий, осуществлять подбор слов и речевых конструкций.

Последний этап - проверки решения связан с проработкой барьеров, связанных со страхом критики. Ученики учатся отличать критику, направленную на них как на личность, от критики конкретного образовательного действия. Дифференцировать адекватную критику от неадекватной, грамотно принимать адекватную критику и безболезненно реагировать на неадекватную.

Литература:
1. Байбородова Л.В. Средства развития индивидуальности ребёнка // Индивидуализация обучения и воспитания: чтения К.Д. Ушинского (2009 г.; Ярославль). - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. - Ч. 1. - С. 131-137.
2. Елисеева Н.Г. Работа с детской одаренностью // Наука, образование и культура. - 2017. - №1(16) - С. 30-32.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 176 с.
4. Кондратенко А.Б. Методология построения e-learning системы персонализации обучения // Открытое образование. - 2011. - № 5. - С. 17-20.
5. Крупнов Ю.В. Практика персонального образования // Практика персонального образования URL: http://www.personaledu.narod.ru (дата обращения: 18.03.2019).
6. Основы социальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н.Ф. Басова. - 3-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 288 с.
7. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Б. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин и др. - М., 2003. - 95 с.
8. Соловьева Т.В. Факторы социальной уязвимости детей в России // Инженерные технологии и системы. Социология. - 2010. - № 2. - С. 187-191.
9. Социальная психология. Словарь / Под. ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. - М.: ПЕР СЭ, 2006. - 176 с.
10. Щербинина О.С. Проблема социального развития одаренных детей // Вестник Костромского государственного университета. - 2013. - №5. - С. 180-183.
11. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике // Академик URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/ (дата обращения: 15.03.2019).

Педагогика

УДК:37.06

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Сардана Филипповна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
старший преподаватель Андросова Мария Ивановна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студент группы ПСП-15 Ксенофонтова Аливия Петровна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ВОПРОС ПРОФИЛАКТИКИ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена одной из актуальных социально-педагогических проблем современного общества - проблеме профилактики асоциального поведения интернет-зависимых школьников. Авторы видят ее решение через широкое использование педагогических технологий дополнительного образования школьников. В статье представлены и обобщены методологические подходы к проблеме изучения интернет-зависимости, определены подходы к коррекции поведения учащихся, имеющих склонность к интернет-зависимости.

Ключевые слова: интернет-зависимость, асоциальное поведение, психологическая зависимость, социально-психологическая адаптация, виртуальная реальность, система профилактических мероприятий, творческий потенциал школьников.

Annotation. The article is dedicated to the one of actual socio-pedagogical problems of the modern society, the problem of prevention of asocial behavior of the Internet-addicted students. Authors see its solution through the wide use of teaching technologies of supplementary education of students. The article also presents and generalizes methodological approaches to the problem of Internet addiction studying, and defines approaches to correction of Internet-addicted student behavior.

Keywords: Internet addiction, asocial behavior, psychological dependence, socio-psychological adaptation, virtual reality, system of preventive activities, creative potential of schoolchild.

Введение. Образование в современном мире направлено на совершенствование личности, ее ресурсов и предоставлением возможностей для инициативной, самодостаточной и продуктивной жизнедеятельности в современном обществе. Отличием современного информационного общества является отношение к человеку, признание его прав и обеспечение максимальных условий для развития и самоактуализации.

Как свидетельствует практика, для достижения профессиональных, образовательных, культурных и других целей и получения необходимой информации активно используются информационно-компьютерные технологии, автоматизированные информационные, вычислительные системы и комплексы, средства телекоммуникаций, спутниковая связь и Интернет.

Необходимо отметить увеличение влияния сети Интернет на обыденную жизнь личности. Данный фактор рассматривают как одну из причин изменений психологических, социальных, культурных особенностей человека в целом.

Изложение основного материала статьи. Интернет-среда – многоликое и гибкое пространство, отличается многофункциональностью, разнообразием видов деятельности. Интернет является средством для оперативного получения необходимой информации в различных ситуациях, обеспечивает возможность общения, решения задач в области медицины, педагогики, психологии и других наук. С каждым годом наблюдается тенденция увеличения количества используемых и созданных Интернет-ресурсов, а также рост

количества пользователей во всем мире. Можно отметить, что в деятельность сети Интернет вовлечены все возрастные и социальные слои населения. Умение пользоваться компьютером и обрабатывать информацию с его помощью является нормой повседневной жизни каждого современного человека.

Грейс Крайг считает, что отзывчивая и оказывающая эмоциональную поддержку внешняя среда способствует научению. Люди любого возраста учатся успешнее всего тогда, когда они могут оказывать воздействие на окружающую их среду, ощущают последствия своих действий и способны вызвать изменения», «подростки с их быстро развивающимися физическими и когнитивными способностями особенно часто выступают в роли пассивных потребителей средств массовой информации. Не исключено, что из-за этого они научаются воспринимать трагедию или жестокость как нечто вполне обычное или развивают в себе стремление к грубой и натуралистической стимуляции. Возможно, что они моделируют свое поведение, ориентируясь на банальные или странные события, которые изображаются на экране [2]. Интернет-технология является средовым фактором, под влиянием которого происходит формирование подрастающего поколения.

Одна из актуальных социально-педагогических проблем современного общества – это проблема профилактики асоциального поведения Интернет-зависимых школьников, вы частности, подростков. Исходя из того, что ведущим типом деятельности в подростковом возрасте выступает интимно-личностное общение со сверстниками, мы можем наблюдать, что Интернет становится площадкой для общения в социальных сетях. По нашим наблюдениям, чрезмерная увлеченность подростков Интернет-ресурсами приводит к негативным последствиям. Технологии обеспечивают множество возможностей для общения, но во многом используются для создания иллюзии общения.

Интернет-зависимость – это феномен психологической зависимости от сети Интернет, проявляющийся в уходе от реальности, при котором процесс использования сети в виртуальном мире затягивает человека настолько, что он оказывается не в состоянии полноценно анализировать свои действия и функционировать в реальном мире [9].

По нашему мнению, чрезмерное использование Интернет-технологий, социальных сетей, сервисов онлайн-общения может оказать негативное воздействие на формирование личности, так как сознание ребенка приходит в состояние, сходное с феноменами лобного синдрома: последовательность целеполагания и интерес к учебной деятельности, взаимодействию с учителями, сверстниками и родителями утрачивается, ребенок впадает в транс, у него нарушается социально-психологическая адаптация. Особенность детской психики такова, что дети не в могут отличить реальную ситуацию от воображаемой. Виртуальная реальность Интернет-ресурсов для детей становится искусственной реальностью, которая, как им кажется, лучше настоящей. Она позволяет ребенку управлять заданными им процессами в приятном эмоциональном состоянии, искусственно меняя настоящую реальность.

Исследования, посвященные изучению психологических детерминант зависимого поведения, освещаются в работах Бухановского А.О., Личко А.Е., Малыгина В.Л, Менделевич В.Д.. Особое внимание к исследованию психологических факторов риска интернет-зависимости было уделено в работах зарубежных и отечественных авторов: Каплан С.Е., Чен С., Гриффитс М., Янг К., Войскунского А.Е., Егорова А.Ю., Литвиненко О.В.

Нами был проведен тест на Интернет-зависимость (С.А. Кулагин, 2004 г.) среди учащихся 7 класса МАОУ «Саха Политехнический лицей». Охват составил 30 человек. Тест состоял из 20 вопросов, направленных на диагностику наличия Интернет-зависимости у респондентов [10]. Ответы оцениваются по пятибалльной шкале: 1 – очень редко, 2 – иногда, 3 – часто, 4 – очень часто, 5 – всегда.

Анализ результатов показал, что большинство школьников имеют низкий и средний уровень Интернет-зависимости:

- 17 % ответили, что очень редко обнаруживают, что задержались в Сети дольше, чем планировали, 31 % иногда, 28 % часто, 14 % очень часто, 10 % всегда;
- 35 % респондентов очень редко забрасывают свои дела, чтобы провести больше времени в сети, 52 % иногда, 10 % часто, 3 % очень часто;
- 48 % респондентов очень редко предпочитают реальному общению со своими сверстниками развлечения в Интернете, 31 % иногда, 10 % часто, 4 % очень часто, 7 % всегда;
- 59 % респондентов очень редко строят новые отношения с друзьями по сети Интернет, 14 % иногда, 17 % часто, 10 % очень часто;
- 31% респондентов ответили, что их знакомые редко жалуются по поводу количества времени, которое ими проведено в сети, 38 % иногда, 17 % часто, 4 % очень часто, 10 % всегда;
- 28 % респондентов отметили, что от длительного пребывания в сети учеба страдает редко, 45 % иногда, 17 % часто, 7 % очень часто, 3 % всегда;
- 79 % респондентов редко проверяют электронную почту, прежде, чем заняться чем-то другим, 4 % иногда,10 % часто, 4 % очень часто, 3 % всегда;
- 59 % респондентов ответили, что успешность в какой-либо деятельности из-за использования Интернета редко страдает, 31 % иногда, 7 % часто, 3 % очень часто;
- 41 % респондентов отмечают, что редко скрывают, что они делали в сети, 41 % иногда, 14 % часто, 4 % очень часто;
- 28 % респондентов ответили, что редко прибегают к тому, чтобы отодвигать на второй план неприятные мысли о своей жизни, заменяя их мыслями об Интернете, 17 % иногда, 34 % часто, 7 % очень редко, 14 % всегда;
- 28 % респондентов отметили, что редко чувствуете приятное предвкушение от предстоящего выхода в сеть, 38 % иногда, 17 % часто, 7 % очень часто, 10 % всегда;
- 48 % респондентов редко посещает страх, что жизнь без Интернета станет скучной, пустой и безынтересной, 28 % иногда, 7 % часто, 10 % очень часто, 7 % всегда;
- 59 % респондентов отметили, что редко раздражаются и кричат, если что-то отрывает вас от нахождения в сети, 28 % иногда, 10 % часто, 3 % всегда;
- 14 % респондентов ответили, что редко теряют сон при позднем нахождении в сети, 34 % иногда, 28 % часто, 10 % очень часто, 14 % всегда;

- 66 % респондентов отметили, что редко чувствуют свою поглощенность Интернетом настолько, что воображают себя в сети, хотя там не находятся на данный момент, 21 % иногда, 10 % часто, 3 % всегда;
- 24 % респондентов ответили, что редко говорят, что проведут в сети «еще пару минут…», 24 % иногда, 28 % часто, 21 % очень часто, 3 % всегда;
- 38 % респондентов отметили, что редко страдают от того, что не могут урезать время пребывания в сети, 38 % иногда, 14 % часто, 3 % очень часто, 7 % всегда;
- 55 % респондентов отметили, что редко скрывают количество времени пребывания в сети, 31 % иногда, 7 % часто, 7 % всегда;
- 65 % респондентов ответили, что редко предпочитают нахождение в сети встрече с реальными людьми, 21 % иногда, 7 % часто, 7 % всегда;
- 72 % респондентов отметили, что редко испытывают подавленность, плохое настроение, когда вне сети и изменение фона настроения при входе в Интернет, 17 % иногда. 7 % часто, 4 % очень часто.

К группам подростков с Интернет-зависимостью необходимо применять меры систематического профилактического и коррекционного воздействия, направленных на повышение осознанности в пользовании сети Интернет.

Анализ полученных данных с целью выявления Интернет-зависимости у учащихся 7 классов свидетельствует о том, что большинство респондентов не имеет зависимости. Это может свидетельствовать о том, что школьникам не свойственна потребность проводить больше времени в сети. Однако есть определенное количество учащихся, у которых наблюдается интернет-зависимость. Это означает, что подростки стремятся к постоянной стимуляции чувств за счет использования Интернета, они уходят в виртуальный мир, ощущая свою незащищенность в реальном мире. Им свойственна подавленность, а также тяготение своей учебой или социальным окружением. Необходимо отметить тот факт, что за Интернет-зависимостью могут скрываться более глубокие проблемы личности – это неуспешность ребенка в реальной жизни, неумение коммуницировать со сверстниками, низкая самооценка как следствие социальной дезадаптации. Такой ребенок комфортнее чувствует себя в виртуальной реальности, нежели в обыденной жизни. Поэтому в первую очередь необходимо обращать внимание на психологические проблемы ребенка, которые толкают его в виртуальную искусственно созданную реальность.

Интернет-зависимость, зачастую, сравнивают с зависимостью от наркотиков или алкоголя, поскольку страдает не только сам зависимый, но и его близкие люди. Поэтому коррекционную работу необходимо проводить со всей семьей, так как это ближайшее окружение и действенность мер по искоренению зависимости зависит от этого.

Социальный педагог и психолог являются главными фигурами в координации усилий всех участников педагогического процесса в образовательной организации, родителей, представителей всех заинтересованных ведомств и организаций в вопросах профилактической работы. Совместная работа по профилактике асоциального поведения способно гарантировать эффективность работы.

Цель системы профилактических мероприятий – повышение осознанности в личном взаимодействии с Интернет-средой, снижение Интернет-зависимости. Понимание ценности Интернета как инструмента, помогающего в учебе и повседневной жизни.

Выводы. Решение проблемы асоциального поведения видится через широкое использование педагогических технологий дополнительного образования. Система профилактических мероприятий с Интернет-зависимостью подростков должна строиться на переключении их внимания на многообразие мира вне рамок сети Интернет - через активное обучение в дополнительном образовании, посещение внешкольных учреждений дополнительного образования: посещение спортивных секций (каратэ, баскетбол, йога, тхэквондо, шашки, шахматы и т.д.), кружков дополнительного образования (робототехника, изучение английского языка, научные кружки по различным направлениям, шитье, ораторское искусство, юридическое право и т.д.), работа в проектной деятельности, общение с живой природой, творческие прикладные увлечения (художественное искусство, современные танцы, пение и т.д.), полноценное межличностное общение, реализация творчества в музыкальной школе, художественной школе, во Дворце детского творчества, обучение в Малой Академии наук.

Создание условий для профилактики Интернет-зависимости учащихся стимулирует развитию личностной сферы школьников, степень ответственности и осознанности при пользовании информационных ресурсов, реализацию творческого потенциала и способность к саморефлексии. Организация учебно-воспитательной работы, создание благоприятного психологического климата, взаимодействие всех участников по профилактике асоциального поведения школьников – все это является условиями решения проблемы Интернет-зависимых школьников.

Литература:

1. Войскунский, А.Е. Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Академия, 2010. - 367 с.
2. Егоров, А.Ю. Социально приемлемые формы нехимических аддикций. Интернет-зависимость // В кн. «Руководство по аддиктологии» под ред. проф. В.Д. Менделевича. М.: Речь, 2007. - С. 508-515.
3. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 1991. № 1. С. 8-15.
4. Крайг, Грайс, Бокум, Дон. Психология развития. – 9-е изд. – СПб: Питер, 2005. - 940 с.
5. Малыгин, В.Л. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики: Учебное пособие. М.: МГМСУ, 2011. - 32 с.
6. Палханова, Н.В. Взаимосвязь девиантного поведения с выбором копинг-стратегий. URL: режим доступа: http://5fan.ru. (дата обращения: 12.11.2016).
7. Юрьева, Л.Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика. Днепропетровск: Пороги, 2006. - 196 с.
8. Янг, К.С. Диагноз – интернет-зависимость // Мир Интернет. 2000. № 2. С. 24-28.
9. http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-pedagogicheskie-usloviya-korrektsii-internet-addiktsii-u-podrostkov.
10. https://pandia.ru/text/80/350/87202.php

УДК:378.2
аспирант кафедры педагогики и психологии Пожарская Лилия Арслановна
Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ГИБДД МВД ПО Г. НАБЕРЕЖНЫЕ ЧЕЛНЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕТСКОГО ДОРОЖНО – ТРАНСПОРТНОГО ТРАВМАТИЗМА

Аннотация. В статье рассматривается проблема детской безопасности в условиях дорожно-транспортной среды, дается описание проекта модели формирования мотивационно – поведенческой культуры безопасности на дороге у учащихся среднего звена образовательных учреждений города Набережные Челны РТ.

Ключевые слова: Федеральная целевая программа РФ по БДД, дорожно-транспортная среда, мотивационно–поведенческая культура безопасности, социальная опасность, риск-избегающее поведение.

Annotation. The paper deals with the problem of road accidents in the road-transport environment, describes the model of creating a motivational and behavioral culture of safety among middle school students in educational institutions in Naberezhnye Chelny city, Republic of Tatarstan.

Keywords: Federal Targeted Road-Traffic Safety Programme of the Russian Federation, road-traffic environment, motivational and behavioral cultureb of safety, socially dangerous, risk-avoided behavior.

Введение. Обеспечение безопасности людей в условиях дорожно-транспортной среды, являясь важнейшей проблемой нашего государства на современном этапе, в то же время ставит каждого представителя общества, ежеминутно находящегося в динамичном пространстве улично-дорожной сети, перед задачей сохранения собственного здоровья, а, порой, и жизни.

В конце XX века в Российской Федерации на фоне низкой рождаемости, социально – экономического кризиса, быстрого роста обеспеченности населения легковыми автомобилями, и, вследствие этого, интенсификации транспортных потоков и скорости их движения, при неготовности дорожной инфраструктуры и абсолютного большинства населения изменять свое мышление и поведение на дорогах, в стране развивается демографическая инволюция. Смертность молодого, трудоспособного населения на дорогах страны превысила все остальные причины его убыли во много раз. Сложившиеся условия современного дорожного движения предъявляют к его участникам высокие требования – насущной задачей стала необходимость осмысленного общественно – безопасного риск –избегающего поведения.

С 2006 по 2012 годы в Российской Федерации начинает реализовываться Федеральная программа по Безопасности дорожного движения. Целью введения Программы было сокращение к 2012 году количества лиц, погибших в результате дорожно-транспортных происшествий в 1,5 раза по сравнению с аналогичным показателем в 2004 году. По данным статистики в 2004 году произошло 34 506 ДТП с погибшими, а в 2012 году, на момент окончания сроков реализации ФЦП, погибли 27 991 человек [4].

При значительном снижении общего количества происшествий с погибшими, можно утверждать, что основной целевой показатель не был достигнут. При этом действенность, поставленных Программой, планов нашла подтверждение. И в 2013 году принимается вторая редакция Федеральной программы по Безопасности дорожного движения на 2012-2020 годы, которая также ставит задачу сокращения погибших в ДТП людей. При этом ведущие эксперты по безопасности дорожного движения, комментируя проект Программы РФ по БДД, указывали, что «уровень аварийности в нашей стране сейчас таков, какой был в Европе в 60 - 70 годы прошлого века! И при этом мы к 2030 году хотим выйти на те показатели, которые развитые страны имели в 2000-х годах. У нас отставание по безопасности на дорогах на 40 лет» [1].

На фоне экономических решений (строительство дорог, оборудование их техническими средствами регулирования, обеспечение службы ГИБДД автоматизированными устройствами фиксации нарушений ПДД и т.д.) вторая редакция Программы ФЦП РФ по БДД выделила отдельный раздел – формирование безопасного поведения участников дорожного движения.

Насущная необходимость внесения этого направления в Программу подтверждается статистическими данным: в нашей стране только 1% ДТП случается из-за неисправности транспорта, 19% — из-за дорожных условий, а 80% аварий происходит по вине водителя, знания и умения которого должны давать возможность принять правильное решение для предупреждения ДТП [7].

Изложение основного материала статьи. Самыми аварийноопасными участниками дорожного движения являются подростки, как в качестве активных участников дорожного движения (пешеходов и велосипедистов, иногда и водителей), так и в качестве пассивных - пассажиров.

При этом, учащиеся V- VII классов, являясь самой уязвимой категорией участников дорожного движения, не имеют возможности получить социально безопасные знания на ступени основного образования, так как указанный курс по предмету ОБЖ представлен двумя общими темами «Безопасность на дорогах» и «Опасные ситуации социального характера», на которые отведено по 3 часа в год лишь в VIII и X классах. Эта категория участников дорожного движения в рамках общего образования уроках, не получает системно и последовательно преподаваемых, и объясняемых необходимых «правильных» знаний и умений безопасного поведения на дорогах, следовательно, и навыки поведения в условиях дорожно – транспортной среды у них формируются, исходя из подражания поступкам старшего поколения.

Это происходит, во многом, потому, что учащиеся не знают правил безопасного поведения на улицах и дорогах, они поступают, следуя образцам поведения старшего поколения, не осознавая опасных последствий этих нарушений.

Практика аварийности с участием детей до 16 лет показывает, что получение детьми знаний по Правилам дорожного движения в виртуальном пространстве, на «безопасной дороге» (в интернет-играх), направленных, скорее, на получение соответствующих оценок по предмету ОБЖ - не ведет к снижению аварийности по неосторожности детей, т.к. не переводит знания - в умения и навыки безопасного поведения в условиях реальной дорожно-транспортной среды.

Еще одним звеном, вызывающим диспропорцию между образовательной практикой средних образовательных организаций и запросами государства на сохранение людского ресурса, является то, что основная нагрузка образовательной составляющей формирования культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды у учащихся ложится на классных руководителей, призванных при проведении классных часов разбирать вопросы формирования духовно - нравственного воспитания. При этом с введением электронных журналов из школьного расписания исключены классные часы, что ведет к невозможности контроля проведения мероприятия, его качества со стороны администрации школы, а также, нередко, отсутствию понимания обязательности посещения этого мероприятия самими школьниками, особенно среднего и старшего звена. Вторая сторона разбираемой ситуации: зачастую, не имея специальных глубоких знаний в вопросах безопасности дорожного движения, педагоги используют не проверенную и не лицензированную информацию из Интернета, не адаптируют ее к возрасту учащихся, т.е. подходят к проведению подобных мероприятий формально. Следовательно, использование педагогами материала, не соответствующего возрастным особенностям подростков, формирует у последних представление, что навыки безопасности дорожного движения, необходимы лишь маленьким детям, но не им. Тем самым дискредитируя саму философию культуры безопасности жизнедеятельности.

Е.Н. Левшина назвала ключевым звеном именно подготовку педагогов к процессу транслирования знаний [3].

Можно предположить, что причина несоблюдения ПДД не столько в том, что школьник не знает Правила, а в том, что он не понял их нужность, и поэтому скорее предпочел свой вариант поведения, пишет в своей работе Н.М. Кузнецов [2].

Предпочитает «свой» вариант поведения, ребенок, вероятно потому, что знания ему даются как догма, без объяснений, не доводя до осознания, что «все другие варианты – ошибочны и реально опасны». А без осознанного понимания целесообразности и необходимости их соблюдения, результата не достигнуть.

К авариям приводит совокупность ошибок. При разработке проекта модели, организаторы пытались передать на только знания, главное - ставилась задача передать отношение, обучить принципам безопасного поведения. И это было самое сложное в работе – довести до осознания участников проекта, что ДТП – это превышение степени допустимого риска.

С целью изменения ситуации, обусловленной статистикой, свидетельствующей о росте детского дорожно-транспортного травматизма в г. Набережные Челны Республики Татарстан с 2012 года в МАУ ДО «Детско-юношеский центр №14» совместно с отделом пропаганды ГИБДД разрабатывается и реализовывается проект модели городской досуговой программы «Территория осмысления».

Проект модели городской программы был рассчитан на 3 года и предназначался для учащихся 5-7 классов. Цель проекта - формирование у подростков мотивационно – поведенческой культуры в условиях дорожно-транспортной среды, гражданской ответственности и правового самосознания, отношения к своей жизни и к жизни окружающих как к ценности.

При разработке проекта модели программы учитывались возрастные и психофизические особенности подростков, рекомендации сотрудников отделения по пропаганде БДД ГИББД города, интересы самих учащихся в вопросах формирования навыков безопасного поведения в условиях дорожно-транспортной среды.

Следуя рекомендациям ученых, в проекте программы были выделены два основных направления: первое - взаимодействие с педагогами– классными руководителями команд – участников и второе - непосредственное взаимодействие с самими учащимися.

Непосредственная работа с педагогами- руководителями команд состояла из следующих направлений:

- проведение установочного семинара в начале учебного года с обзором планируемых мероприятий, целевыми установками, ходом работы, на котором также проводилось тестирование педагогов по знанию правил безопасности дорожного движения. После мероприятия осуществлялась рассылка пакета документов для педагогов с положениями проводимых встреч и конкурсов;

- для всех руководителей команд – участниц проекта обязательным условием являлось участие в конкурсе «На лучшую методическую разработку» классных часов или родительских собраний по безопасности дорожного движения. Темы предлагали сотрудники отделения по пропаганде ГИБДД. Указанный конкурс проходил в 2 этапа. На первом этапе - проводилась экспертная оценка методических разработок с привлечением представителей педагогического сообщества и сотрудников ГИБДД; на втором - показ мероприятий;

- заключительный семинар для педагогов – участников проходил в конце учебного года –в мае, на котором педагоги– призеры конкурса демонстрировали мастер – классы, награждались дипломами и призами. Кроме того, для определения динамики изменения показателей компетенций педагогов по БДД, проводилось тестирование.

Второе направление в рамках реализации проекта – проведение мероприятий для учащихся 5-7 классов. Мероприятия проводились в очной и заочной форме.

На участие в программе заявки подавали по одному классу от школы: один 5 класс, один 6 класс и один 7 класс.

В заочных конкурсах участие принимал весь класс. На очные встречи приходила от класса команда в составе 8 человек. Состав учащихся, приходящих на очные встречи менялся, для того чтобы в течение года каждый учащийся класса мог принять участие в очной встрече, как минимум, 1 раз.

На очные мероприятия команды приходили со своим листом регистрации-заявкой, в которой в течение года регистратор отмечал пришедших на игру по фамилиям. Ставя отметку в листе регистрации, он дублировал информацию в своем экземпляре.

Очные мероприятия проходили в форме блиц-опросов, просмотров и обсуждении фильмов, сюжетов ситуаций, викторин, квест-игр, конкурсов, интеллектуальных игр, эстафет. Учащиеся в течение месяца готовились к мероприятиям. На встречах, выполняя задания, показывали свой уровень знаний по безопасности дорожного движения.

В таблице 1 представлена схема проведения мероприятий с учащимися 5, 6 и 7 - классов.

Таблица 1

Схема проведения мероприятий в рамках проекта модели программы «Территория осмысления»

Схема проведения мероприятий для учащихся 5 классов.								
Месяц	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь	Январь	Февраль	Март	Апрель
Туры и конкурсы:	Всероссийская олимпиада по ПДД	I тур	Творческий конкурс сочинений		II тур		III тур	
Форма проведения	заочная	очная	заочная		очная		Очная	
Схема проведения мероприятий для учащихся 6 классов.								
Туры и конкурсы:	Всероссийская олимпиада по ПДД	I тур	Творческий конкурс сочинений			II тур		III тур
Форма проведения	заочная	очная	заочная		очная		очная	
Схема проведения мероприятий для учащихся 7 классов.								
Туры и конкурсы:	Всероссийская олимпиада	I тур	Творческий конкурс сочинений			II тур		III тур
Форма проведения	заочная	очная	заочная			Очная		очная

Результаты каждой команды при проведении каждого очного мероприятия - тура, заносились в протокол, размещались в открытом доступе в Интернете на сайте Детско-юношеского центра №14.

Каждая очная встреча была организована по единому принципу, при этом содержание задания на каждой встрече менялись. Организовывались 4 площадки, по которым учащиеся последовательно проходили, выполняя следующие задания:

1. Просмотр учебного фильма (8 мин.) и ответы на вопросы по его содержанию. Этап организован с целью осмысления подростками опасность рискованного поведения на дороге.
2. Фото - тест «Найди отличие на дороге!» направлен на обучение концентрации внимания в условиях дорожно-транспортной среды.
3. «Брейн-ринг». Вопросы поделены на категории: «Велосипедист»; «Пешеход»; «Водитель»; «ПДД за рубежом»; «Медицина». При прохождении данного этапа формировались компетенции учащихся.
4. Практические задания:

4.1. «Собери велосипед в дорогу». Формируют осознание необходимости и ценности аксессуаров для безопасности (зеркало, звонок, катафоты) и умение ими пользоваться.

4.2. «Безопасный велосипедист»:

- надевание защитных средств;
- прохождение трассы, демонстрируя жесты велосипедиста.

Весь комплекс проводимых мероприятий в рамках проекта программы «Территория осмысления» для учащихся 5-7 классов и педагогов – руководителей команд представлен в Плане проекта модели программы «Территория осмысления», реализованной в г. Набережные Челны в таблице 2.

Таблица 2

Комплексное планирование реализации мероприятий в рамках проекта

Месяц	5 классы		6 классы		7 классы	
	учащиеся	педагоги	учащиеся	педагоги	учащиеся	педагоги
Сентябрь	Всероссийская интернет-олимпиада для школьников					
Сентябрь		семинар		семинар		семинар
Октябрь	Iтур	Методическая разработка классного часа на тему «Выход из-за стоящего транспортного средства»	Iтур	Методическая разработка классного часа на тему «Тормозной путь»	I тур	Методическая разработка «Слепая зона водителя автомобиля»
Ноябрь	Заочный конкурс сочинений «Если бы я был инспектором ДПС»		Конкурс сочинений «Нужна ли служба ГИБДД?»		Конкурс сочинений «Каким я вижу сотрудника ГИБДД?»	
Декабрь		Показ педагогами классных часов		Показ педагогами классных часов		Показ педагогами классных часов
Январь	II тур					
Февраль			IIтур		IIтур	
Март	III тур					
Апрель			IIIтур		IIIтур	
Май		Итоговый семинар		Итоговый семинар		Итоговый семинар

Целевые индикаторы программы:

- снижение количества детей, пострадавших в результате ДТП по собственной неосторожности;
- отсутствие выявленных нарушений Правил дорожного движения учащимися, участниками проекта программы «Территория осмысления», с заполнением сотрудниками ГИБДД карточек учета нарушении ПДД ребенком до 16 лет «Стоп – твоя жизнь в опасности!».

Для контроля целевых индикаторов отделением по пропаганде ГИБДД МВД г. Набережные Челны предоставлялся ежемесячный анализ аварийности детского дорожно-транспортного травматизма, а также список учащихся, с указанием школы и класса, задержанных при нарушении ПДД на дорогах города.

Важнейшим подтверждением результативности проекта модели формирования у учащихся образовательных учреждений города Набережные Челны мотивационно – поведенческой культуры безопасности стали показатели аварийности с участием детей, которые произошли по неосторожности самих детей (таблица 3). Для корректного анализа мы перевели абсолютные цифры в проценты.

Таблица 3

Количество дорожно-транспортных происшествий участием детей до 16 лет, произошедших по неосторожности самих детей, по городу Набережные Челны (в процентах)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
г. Набережные Челны	26,9	25,7	25,5	25,8	20,6	18,0	18,0

Как видно из таблицы 3, в ходе реализации модели проекта формирования культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды, количество аварий по вине самих детей существенно сократилось – с 26,9%, которое наблюдалось в 2012 до 18% - в 2018году.

Эти данные свидетельствовали о практической результативности проекта для сохранения жизни и здоровья детей на дорогах.

Выводы. Экспериментальным путем подтверждена эффективность модели формирования мотивационно – поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды у учащихся среднего звена средних образовательных учреждений и получен положительный результат: во всех школах, которые участвовали в экспериментальной работе, в 2017-2018 годах не регистрировались дорожно-транспортные происшествия по неосторожности самих детей. В целом, несмотря на ежегодное значительное увеличение количества транспортных средств и интенсивности потока в городе Набережные Челны, динамика статистики ДТП с участием детей до 16 лет позволила констатировать, что в течение рассматриваемых лет их уровень оставался относительно стабильным, а по вине детей процент ДТП показательно снижался.

Специально организованный процесс внедрения в городе Набережные Челны проекта модели формирования мотивационно – поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды «Территория ответственности», реализуемый в среднем звене образовательных учреждениях, показал высокую эффективность, нашедших проявление в количественных и качественных изменениях.

Литература:

1. Блинкин М.Я., Сарычев А.В. «Комментарии к проекту Федеральной целевой программы "Повышение безопасности дорожного движения в 2013-2020 гг.» // http://blinkinstitut.blogspot.com/2013/01/2013-2020.html/Дата обращения 15.10.2018.

2. Кузнецова Н.М. Основы деятельности по формированию культуры безопасного поведения на дороге / Под ред. В.М. Мякишева. - М.: ФКУ НИЦ БДД МВД, 2014. – 67 с.
3. Левшина Е.Н. Государственная система обеспечения безопасности дорожного движения как основа деятельности системы образования по обеспечению педагогического процесса предупреждения правонарушений в сфере дорожного движения / Е.Н. Левшина // http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3344/Дата обращения 15.10.2014.
4. Сведения о показателях состояния безопасности дорожного движения в Российской Федерации. http://stat.gibdd.ru/ Дата обращения 10.05.2019.
5. федеральная целевая программа «Повышение безопасности дорожного движения в 2006–2012 годах» // http://www.fcp-pbdd.ru /Дата обращения 19.07.2013.
6. федеральная целевая программа «Повышение безопасности дорожного движения в 2013–2020 годах» // http://www.fcp-pbdd.ru /Дата обращения 19.01.2014.
7. Щербакова Е.М. Дальнейшее старение населения неизбежно http://www.demoscope.ru/weekly/2005/0225/barom03.php/Дата обращения 13.05.2019.

Педагогика

УДК 37.018.1
студентка 4 курса Поротова Ньургуйана Александровна
Педагогический институт
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики
Педагогического института Афанасьева Лира Иппатьевна
Педагогический институт
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ

*Аннотация***.** В статье рассмотрены наиболее часто встречающиеся проблемы с компьютерной зависимостью, которые возникают у учащихся при длительном пользовании компьютером и сотовым телефоном. О том, какой вред они вносят в развитие ребенка.
*Ключевые слова***:** кибердикция**,** кибердикт, видеоигровая аддикция**,** компьютерные игры, гаджеты, сотовый телефон, зависимость, виртуальный мир, развитие, конфликт.
Annotation. The article discusses the most common problems with computer addiction that occur in students with long-term use of a computer and cell phone. About the harm they do to the development of the child.
Keywords: cyberdication, cyberdikt, video game addiction, computer games, gadgets, cell phone, addiction, virtual world, development, conflict.

Введение. Компьютерные и видеоигры давно перешли из статуса рабочих программ в досуговые и имеют сегодня множество поклонников по всему миру. С каждым новым поколением растет количество людей, которые проводят в виртуальном пространстве очень много времени, со всеми вытекающими проблемам физическими и психологическими. Медики и психологи дали термин такого рода поведению - кибердикция, а людей, зависимых от видеоигр, называют кибердиктами. Видеоигровая аддикция может формироваться в любом возрасте, но наиболее актуальна эта проблема для подростков и детей младшего школьного возраста. В игре они перестают быть просто наблюдателями, они уже становятся частью этих игр, где могут активно влиять на события виртуального мира. При длительном пользовании теряется ощущение реального времени, то есть существует проблема «зависания» в игровом мире, когда ребенок по нескольку часов не может оторваться от экрана, он погружается в собственный мир. При этом происходит переутомление, и даже истощение нервной системы, плюс к этому ухудшается зрение, пропадает интерес к активному здоровому образу жизни, ребенок плохо питается, не спит по ночам, также ограничивается взаимодействие ребенка с людьми, теряются навыки общения, необходимые ребенку для нормального психического и социального развития. Итак, компьютерная игровая зависимость утрачивает способность вести нормальный образ жизни подростков и детей, выбивает все жизненные ценности, таким образом, что у него не остается других интересов, кроме видеоигры. Им становятся тяжело жить без нее. Она становится центром всего происходящего вокруг них. Поэтому можно сказать, что компьютерная видеоигровая зависимость – своеобразный вид игровой аддикции.

Изложение основного материала статьи. В основном, подростки и младшие школьники предпочитают игры, в которых содержатся сцены убийств, крови, драк. Эти игры блокируют процесс позитивного личностного развития. То есть развивают в них только плохие качества, которые делают их аморальными, бессердечными, черствыми, жесткими, раздражительными, сонливыми, ленивыми, агрессивными и эгоистичными. Все эти качества возникают вследствие того, что ребенок не досыпает нужное количество часов для нормального сна. И самое главное пропадает интерес к учебе, из-за которого начинаются недопонимания и конфликты с родителями, учителями.

Из всего этого, можно придти к выводу, что компьютерная зависимость у детей и подростков, в основном, возникает из-за социального окружения. Потому что видеоигра становится средством компенсации жизненных проблем. Личность начинает реализоваться в виртуальном мире, а не в реальном. На первых порах компьютер и другие виды гаджетов компенсируют общение, потом окружающие становятся не важны.

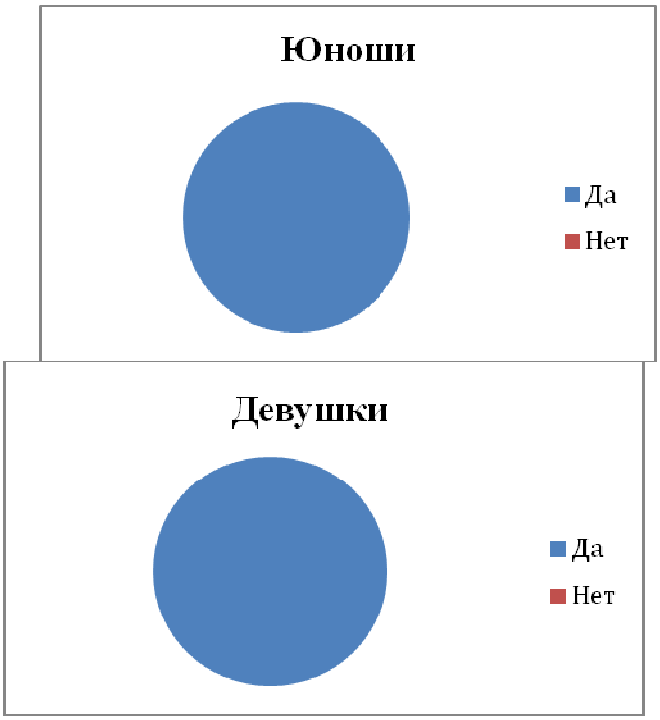
Сейчас существует множество компьютерных игр или приложений, к счастью, не все они опасны. Опираясь на работы исследователя Зимина К. И. можно отметить, что компьютерные игры влияют на ребенка по – разному. В зависимости от вида игр у ребенка можно развить чувство эмпатии, логическое мышление, креативность, воображение. Полезные игры: предметно-манипулятивные — помогают получить азы вождения на машине, управление самолетом; квесты — развивают творческие способности, логическое и образное мышление при выполнении поставленных задач в игре, а также стандартные игры на компьютере — помогают отвлечься и расслабиться.

Со стороны девушек тоже наблюдается некая зависимость от телефонов и прочих гаджетов, что приводит к расстройству психического развития. Они становятся нервными, невнимательными, также страдают бессонницей. Но есть и положительные стороны, у них расширяется кругозор полезных знаний, которые могут пригодиться в реальной жизни.

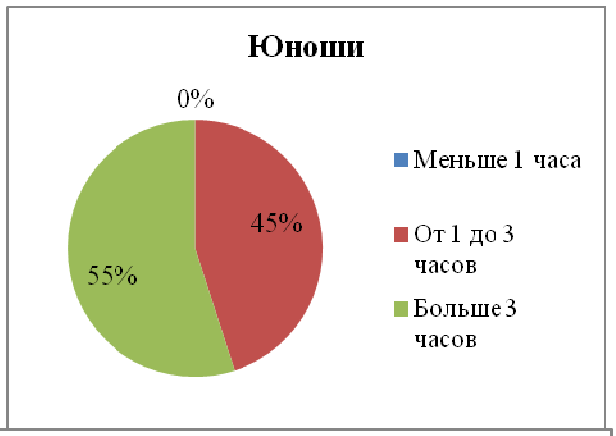
Основная проблема заключается в том, что родители не контролируют времяпровождение своего ребенка за компьютером и за тем, в какие игры играют, какими сайтами, приложениями пользуются. Что приводит ребенка к вышеописанным последствиям, конфликтам.

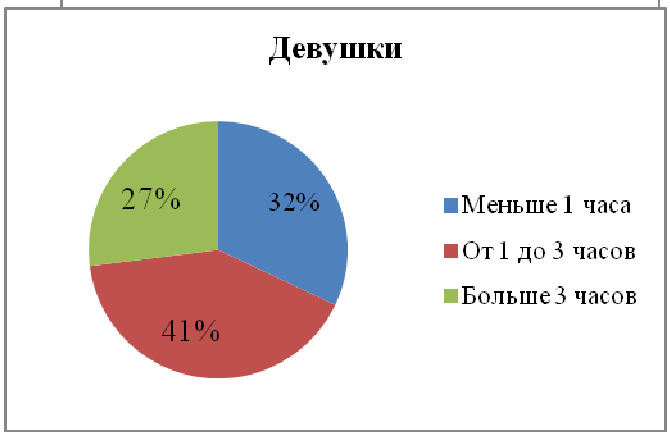
В связи с этим нами был проведен опрос 7 класса Хамагаттинского Саха Французского Лицея, где участвовало 24 учащихся. Из них: мальчиков 14 и девочек 10. Вопросы были составлены вместе с классным руководителем, чтобы выявить уровень зависимости учащихся класса.

На первый вопрос « Вы испытываете чувство радости, когда играете в компьютерные игры или используете телефон?» 100% юношей и 100% девушек, безусловно, выбрали ответ «Да».



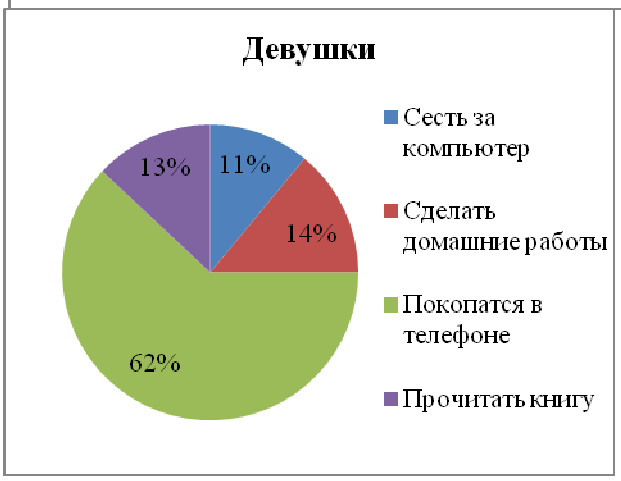
На следующий вопрос «Сколько времени вы проводите за компьютером?» можно заметить, что 45% юношей выбрало ответ «От 1 до 3 часов», а остальные 55% «Больше 3 часов», девушки 32% «Меньше одного часа», 41% «От 1 до 3 часов» и 27% «Больше 3 часов».



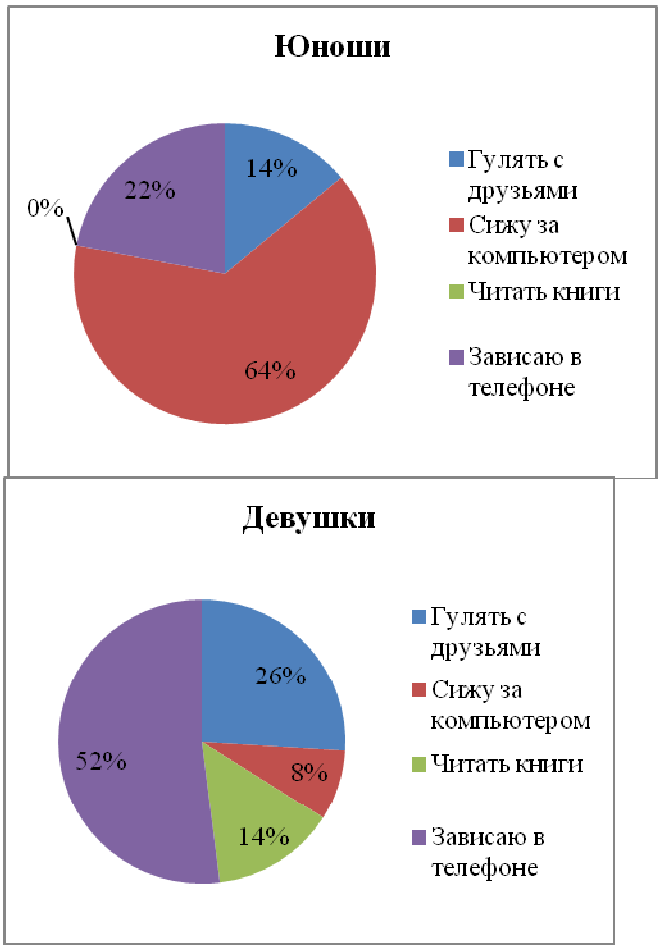


На вопрос «Что вы делаете первым делом, приходя со школы?». Мы видим, что 82% юношей выбрали ответ «Сесть за компьютером», 4% «Сделать домашнее задание», 14% «Покопаться в телефоне». 11% девушек выбрали «Сесть за компьютером», 14% «Сделать домашнее задание», 62% «Покопаться в телефоне», 13% «Прочитать книгу».

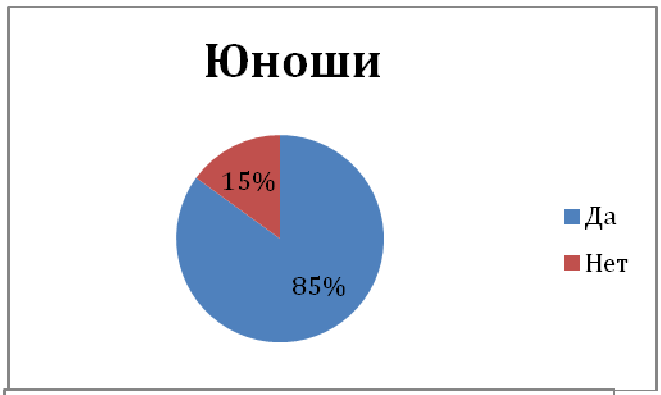


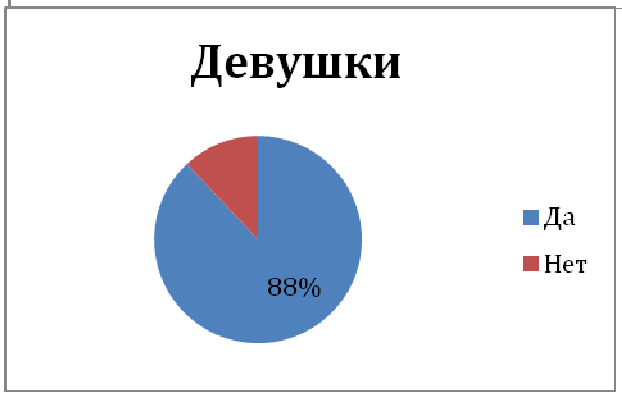


На вопрос «Как вы проводите свое свободное время?» 18 % юношей выбрали «Гулять с друзьями», 64% «Сижу за компьютером», 22% «Зависаю в телефоне». 52% девушек выбрали ответ « Зависаю в телефоне», 26% «Гулять с друзьями», 14% «Читаю книгу», 8% «Сижу за компьютером».

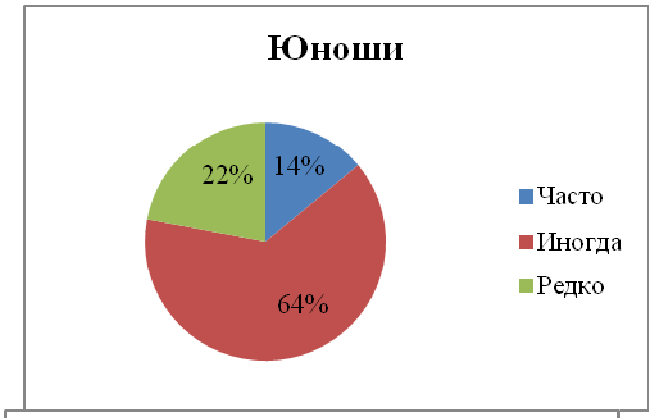


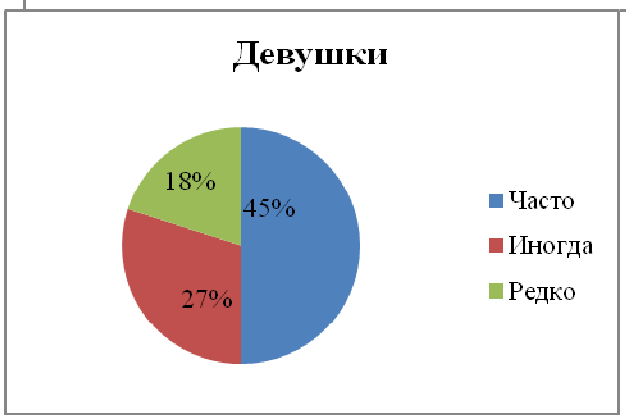
«Вы предпочитаете виртуальное общение, нежели лицом к лицу?» 85% юношей выбрали ответ «Да» и только 15% ответ «Нет». 88№ девушек ответили «Да» и 12% ответ «нет».



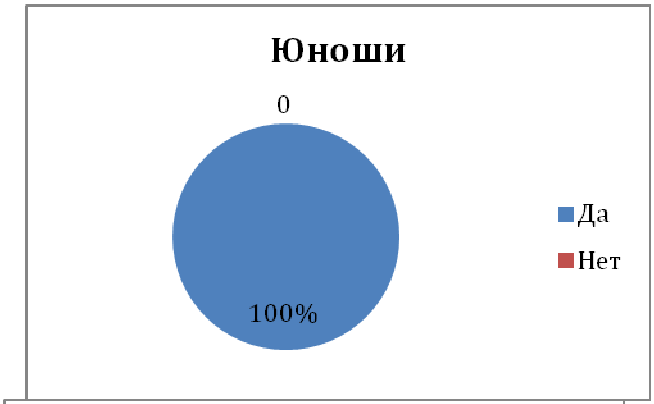


На следующий вопрос «Как часто проводите время с друзьями?» 64% юношей выбрали ответ « Иногда», 22% «Редко», 14% «Часто». 45% девушек выбрали ответ «Часто», 27% «Иногда», 18% «Редко».



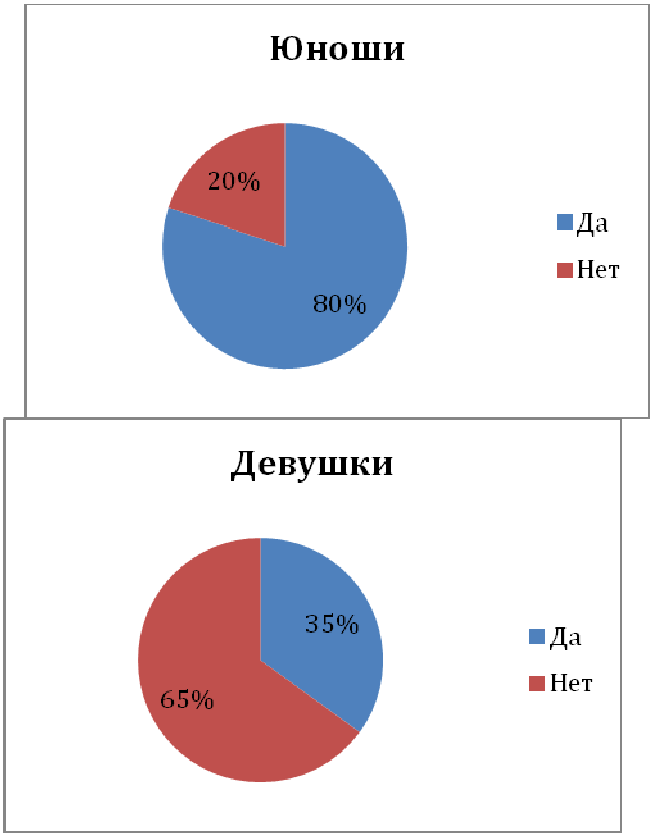


На вопрос «Вы бы могли прожить неделю без компьютера или сотовых телефонов? » 100 % юношей и 100% девушек выбрали ответ «нет».

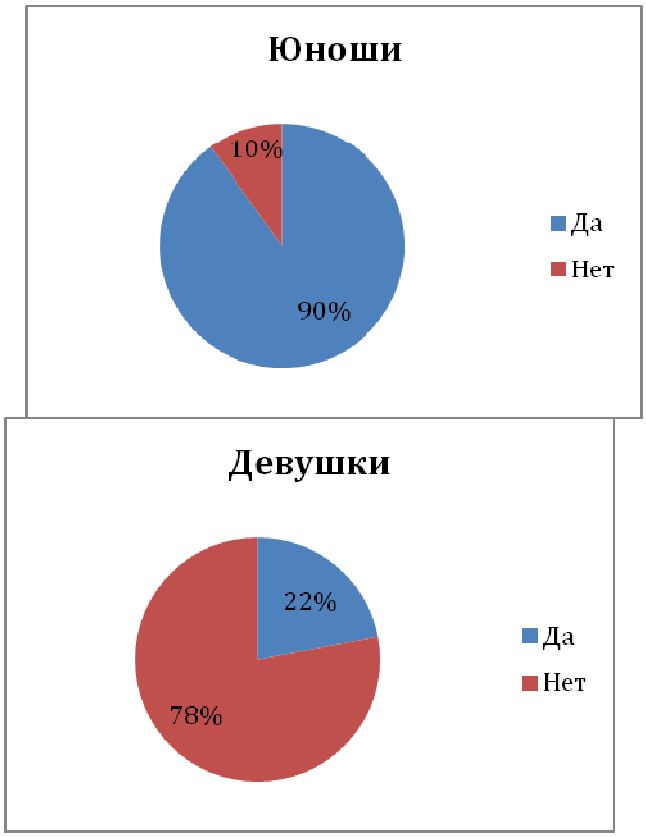




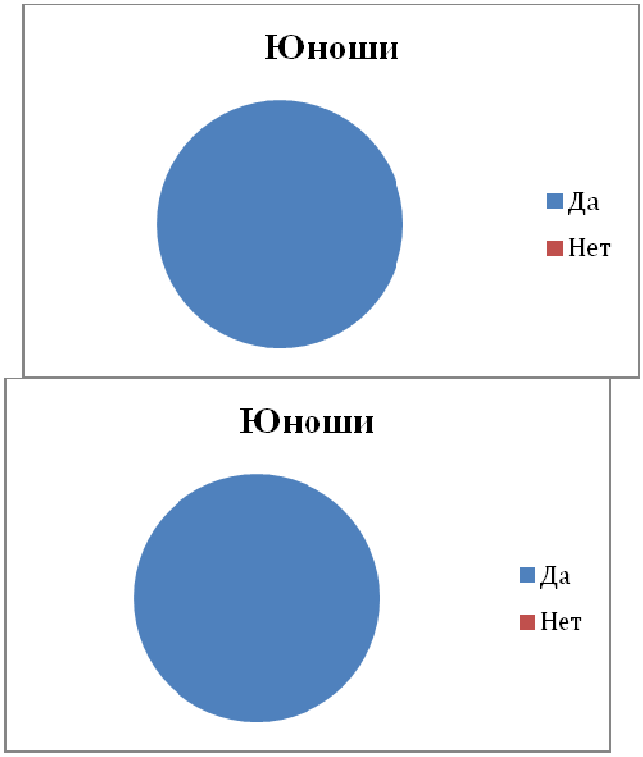
«Играя в онлайн-игры, часто ли вы пропускаете прием пищи?» 80 % юношей выбрали ответ «Да» и 20% ответ «Нет». 65% девушек ответили «Нет» и 35% «Да».



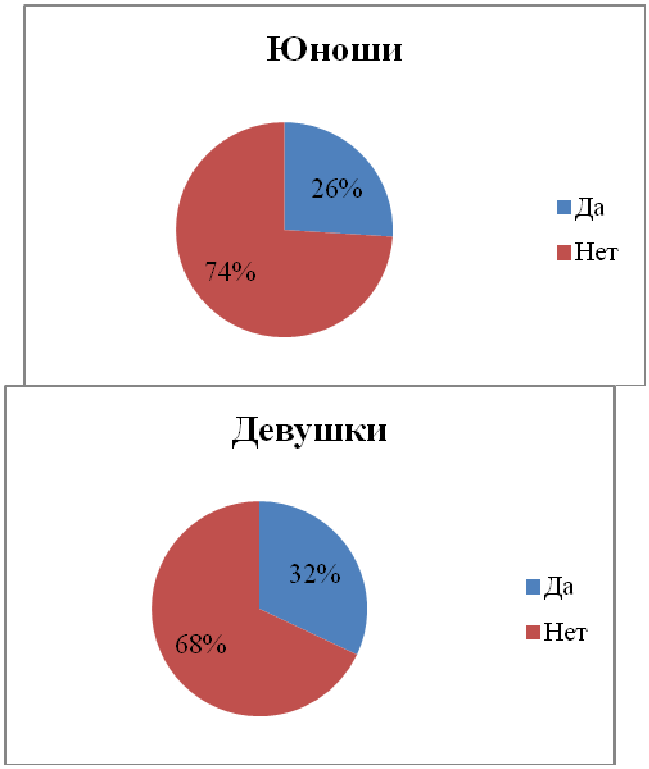
«С того времени, как вы используете интернет, у Вас появились нарушения сна: долгое засыпание, бессонница, беспокойный сон?» 90% юношей ответили «Да», 10% «Нет». 78% девушек ответили «Нет» и 22% девушек «Да».



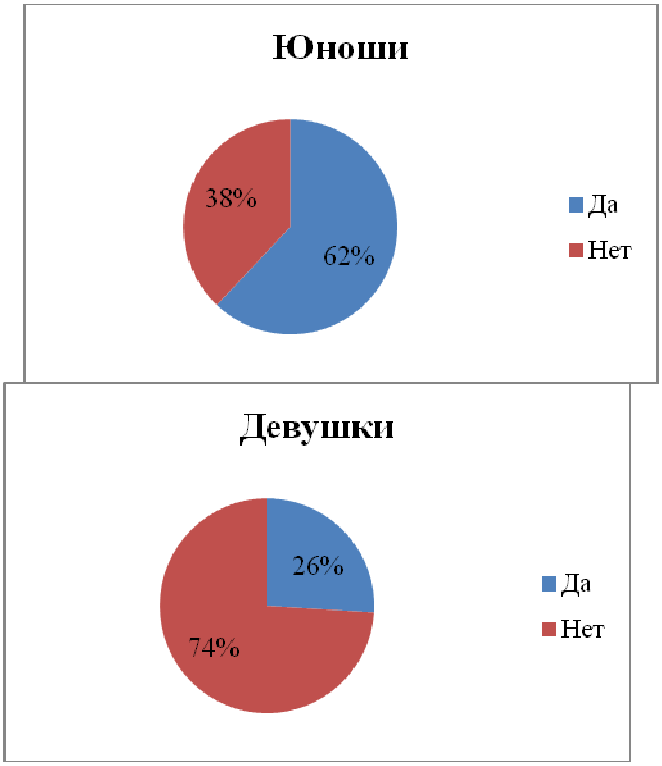
На следующий вопрос «Ваши родители, друзья, родственники говорили Вам, что Вы слишком много времени проводите в интернете?».



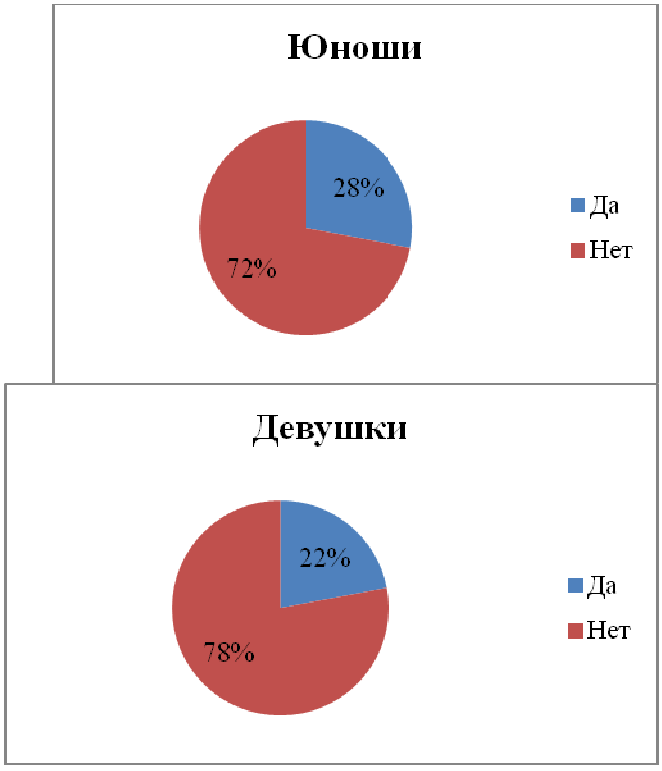
На вопрос «Контролируют ли родители ваше времяпровождение за компьютером или за телефоном?» у 74% юношей ответ «Нет» и 26% «Да». У 68% девушек ответ «Нет» и 32% «Да».



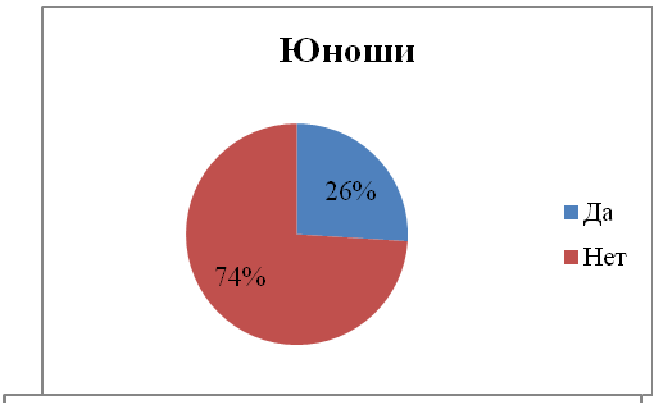
На следующий вопрос «Часто ли возникают конфликты между вами и родителями из-за вашего долгого зависания за компьютером или за другими видами гаджетов?» 62% юношей выбрали ответ «Да» и 38% «Нет». 74% девушек ответили «Нет» и 26% «Да».

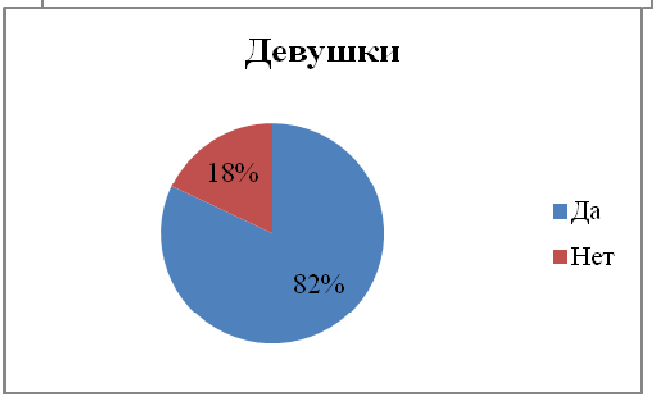


На вопрос «Понимаете ли вы, за что вас ругают родители?» 72% юношей ответили «Нет» и 28% «Да». 78% девушек ответили «Нет» и 22% «Да».



На следующий вопрос «Используете ли вы полученные знания из компьютерных игр или других видов гаджетов в повседневной жизни? Напишите примеры» 74% юношей ответили «Нет» и 26% «Да». 82% девушек выбрали ответ «Да» и 18% «Нет». Те, кто ответили «да» написали: юноши – «помогает в учебе», «воображение и логическое мышление улучшились»; девушки – «стала готовить разные блюда», «научилась редактировать фотографии», «записывать и делиться мыслями», «стать популярной» и т.д.





Выводы. Итак, подростковый возраст в силу возрастных психолого-педагогических особенностей является наиболее подверженным компьютерной зависимости. Из данного опроса можно сделать вывод, что юноши более подвержены к влиянию компьютера, а девушки к телефону.

Подростки несколько часов проводят в виртуальном мире, что характерно влияет на их психическое развитие. И плохо то, что они этого не понимают, не осознают. Бывают случаи, когда ученик говорит: «Я же никому не мешаю, а просто играю или сижу в телефоне. Почему меня ругают?». Из – за этого недопонимания возникают конфликты между родителями и ребенком, что приводит к психическому расстройству в развитие ребенка. Отсюда следует, что надо чаще проводить профилактические беседы с родителями и учащимся о вреде долгого «зависания» в компьютерных играх и в сотовых телефонах, чтобы устранить в будущем недопонимания между ними.

Подростки и младшие школьники должны понять, что компьютерные игры и сотовые телефоны это разновидность веселого времяпровождения. Пользоваться ими можно, но не «зависать» в них целыми днями, так как это вредно для их физического и психологического развитий.

Литература:

1. Зимина К.И. Положительное влияние компьютерных игр на развитие подростков [Текст] // Современная психология: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2014 г.). — Пермь: Меркурий, 2014. — С. 43-45.

2. Артюнина, Г.П. Влияние компьютера на здоровье школьника / Г.П. Артюнина, О.А. Ливинская // Псковский регионолошческий журнал [Электронный ресурс]. - 2011. - № 12.

3. Шуляк, А.С. Влияние социальных сетей и компьютера на здоровье молодежи / А.С. Шуляк // Сборник научных статей по материалам XV Международной студенческой научной конференции. - Гродно, 2014. - Издательсш-полиграфический отдел УО «1ТАУ». - 412 с. С. 393-394.

УДК: 796.011.1
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
физической культуры и валеологии Приходов Дмитрий Сергеевич
Красноярский государственный медицинский университет имени
профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск),
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М.Ф. Решетнева (г. Красноярск),
Институт физической культуры, спорта и туризма,
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);
старший преподаватель Григорьев Владимир Викторович
Красноярский государственный медицинский университет
имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск);
преподаватель Юнусова Александра Витальевна
Институт физической культуры, спорта и туризма,
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. Реализация компетентностного подхода в современной высшей школе сталкивается с рядом проблем. Одна из проблем – недостаток объективных и информативных критериев оценки уровня сформированности компетенций здоровьесбережения у студентов и выпускников вузов. В статье представлен анализ мнений ученых и педагогов по вопросам использования различных критериев оценки уровня сформированности здоровьесберегающих компетенций у студентов в практике образовательной деятельности в высшей школе. Выявлен значимый недостаток объективных критериев оценки уровня практических навыков здоровьесберегающей деятельности. Авторы предлагают использовать в качестве объективных и информативных критериев данные динамики уровня физической и функциональной подготовленности студентов в различные годы обучения.
Ключевые слова: компетентностный подход; здоровьесбережение; высшая школа; оценка данных.
Annotation. The implementation of the competence approach in modern higher education faces a number of problems. One of the problems is the lack of objective and informative criteria for assessing the level of health-saving competencies of students and graduates. The article presents an analysis of the opinions of scientists and teachers on the use of various criteria for assessing the level of formation of health-saving competencies of students in the practice of educational activities in higher education. A significant lack of objective criteria for assessing the level of practical skills of health-saving activity is revealed. The authors propose to use as objective and informative criteria the data of the dynamics of the level of physical and functional readiness of students in different years of study at the university.
Keywords: competence approach; health care; higher education; data evaluation.

Введение. Известно, что современное образование в вузах должно быть направлено на формирование у обучающихся лиц профессиональных и социальных компетенций. Ученые отмечают, что актуальным и социально-важным педагогическим процессом является формирование у студентов в период их обучения действенных компетенций здоровьесбережения [9]. Данные компетенции включают в себя определенные ценностные ориентации на ведение здорового образа жизни и успешный опыт здоровьесберегающей деятельности. Современные выпускники, помимо дипломов о высшем образовании, также должны обладать всеми необходимыми компетенциями по сохранению здоровья, как своего личного, так и ближайшего социального окружения, в течение максимально длительного периода жизни. Однако специалисты указывают, что для современной системы высшего образования в нашей стране проблемы качественного формирования необходимого уровня компетенций здоровьесбережения у студентов являются актуальными, поскольку система высшего образования в Российской Федерации не способна обеспечить достаточный уровень сформированности данных компетенций у обучающихся лиц [1]. Впрочем, проблемы повышения качества Российского профессионального образования в области создания объективных рейтинговых оценок эффективности образовательного процесса появились не сегодня и нуждаются в постоянном обсуждении специалистов сферы образования [2].

Ученые отмечают, что помимо педагогических проблем связанных с повышением качества процесса формирования подобных компетенций у будущих специалистов, присутствуют также определенные проблемы качества оценки уровня сформированности компетенций здоровьесбережения у студентов [3]. Е.А. Югова утверждает, что основной проблемой является определенная сложность оценивания целостного результата формирования здоровьесберегающих компетенций (ЗК) у студентов в процессе получения ими профессионального образования [13].

Поскольку поиск оптимальных критериев оценки здоровьесберегающей компетентности студентов, формируемой у молодых людей в результате обучения в высшей школе, возможен лишь на основе структурного анализа общих подходов к системе оценок профессионального образования, на что указывает Э.Ф. Зеер [7], авторы статьи провели поиск и анализ современных научных данных, посвященных заявленной проблематике. Основной целью исследований стало определение объективных универсальных критериев оценки уровня сформированности действенных ЗК у студентов и выпускников вузов.

Изложение основного материала статьи. В условиях практической реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании, оценка уровня сформированности компетенций у студентов на различных этапах обучения проводится за счет использования фондов оценочных средств (ФОС). В ФОСы входят контрольно-измерительные материалы, позволяющие объективно оценить уровень компетентности студентов и выполняющие функцию социальной меры качества системы высшего профессионального образования [5]. Е.С. Джевицкая указывает, что в практике современного профессионального образования измерение уровня овладения обучающимися профессиональными и общекультурными компетенциями происходит методом использования специальных кейсов. Данные кейсы предполагают применение

студентами комплекса специальных умений, необходимых для успешного решения поставленной задачи [6]. Быстрое и успешное выполнение студентами кейс-заданий свидетельствует о достаточном уровне сформированности оцениваемых компетенций. Однако следует учитывать, что результаты кейсов позволяют лишь в определенной мере оценить уровень сформированности компетенций здоровьесбережения студентов, так как объективная оценка здоровьесберегающей деятельности связана с динамикой основных показателей физического здоровья и физической подготовленности молодых людей. Оценка данных показателей будет невозможна без сравнительного анализа данных комплексного мониторинга, характеризующего физическое и психологическое состояние студентов в течение определенного периода времени [10].

Поскольку уровень сформированности компетенции проявляется в практической деятельности, оценку уровня ЗК следует проводить методом анализа эффективности здоровьесберегающей деятельности студентов и выпускников вузов. Е.И. Середа отмечает, что для оценки эффективности деятельности индивида или группы личностей используются универсальные критерии: продуктивность деятельности и удовлетворенность деятельностью [12]. Если удовлетворенность деятельностью можно измерить с помощью проведения анкетирования или опроса студентов, то уровень продуктивности здоровьесберегающей деятельности довольно сложно оценить без проведения комплексного медицинского обследования студентов.

По мнению Е.А. Юговой для оценки уровня сформированности здоровьесберегающей компетентности студентов следует использовать контрольно-измерительные материалы (базу тестовых заданий с критериями оценки) и ролевые и деловые игры. Предполагается, что участники подобных игр продемонстрируют в игровой форме уровень владения практическими навыками здоровьесбережения [13]. Однако при использовании данных способов можно будет оценить лишь уровень теоретических знаний студентов посредством тестирования. Оценка преподавателем деятельности каждого участника деловой или ролевой игры, с позиций демонстрации студентами практических навыков здоровьесбережения, представляется нам несколько субъективной. А.И. Кардашевский предлагает оценивать сформированность когнитивного компонента компетенций здоровьесбережения студентов с помощью специальных опросников, в которых сами студенты будут оценивать уровень значимости знаний в области профессионального здоровьесбережения, полученных ими в ходе обучения [8].

Н.Г. Аникеева в своих исследованиях, среди критериев и показателей уровня сформированности компетенций здоровьесбережения у студентов, указывает: деятельностный (характеризующийся быстротой и необходимым объемом практической здоровьесберегающей деятельности) и ценностно-смысловой (характеризующийся высоким уровнем мотивации, грамотной постановкой конечных целей здоровьесбережения и умением проводить самодиагностику состояния здоровья организма) критерии оценки [1]. Однако в практике образовательной деятельности самодиагностика состояния здоровья студентов, впрочем, как и комплексная диагностика состояния здоровья молодых людей используются в незначительном объеме.

Поскольку здоровьесберегающая компетентность личности неразрывно связана со здоровьем личности, не существует общего интегрального критерия измерения данной совокупности, считает Д.В. Викторов. Ученый утверждает, что для качественного измерения уровня здоровьесберегающей компетентности будущего специалиста необходимо использовать критерии объективной оценки функциональной деятельности организма в процессе жизнедеятельности: адаптируемость и восстанавливаемость [4]. По мнению А.Ю. Осипова, уровень функциональной подготовленности студентов, определяемый измерениями гемодинамических показателей, является объективным критерием оценки степени сформированности действенных компетенций здоровьесбережения. Ученый утверждает, что данные компетенции характеризуются не только наличием необходимых знаний и опыта здоровьесберегающей деятельности, но и положительной динамикой укрепления основных показателей физического здоровья студентов [11].

По мнению авторов статьи, информативно и объективно оценить уровень сформированности здоровьесберегающих компетенций у студентов возможно лишь при использовании ряда комплексных мер, контролирующих уровень физического развития и психофизического здоровья молодых людей в течение всего периода обучения. К таким мерам можно отнести наличие регулярного мониторинга состояния психофизического здоровья студентов: регулярные медицинские осмотры, беседы с психологами, оценку показателей физической и функциональной подготовленности посредством сдачи контрольных нормативов по общей физической подготовке, организацию общественных и научных мероприятий по проблемам здоровьесбережения. В Красноярском государственном медицинском университете им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого уже в течение ряда лет реализуется комплекс мер, направленных на сохранение и укрепление здоровья студентов. Регулярные медицинские осмотры молодых людей проводятся в течение каждого года их обучения в вузе, для определения динамики показателей здоровья студентов. Физическое воспитание в вузе длится в течение 5 лет обучения, позволяя контролировать динамику физической и функциональной подготовленности молодых людей. Ряд учебных дисциплин: «Семейная медицина и общественное здоровье», «Здоровый образ жизни», позволяют контролировать уровень теоретических знаний студентов в области здоровьесбережения и ведения здорового образа жизни. Регулярное проведение общественных и научных мероприятий: семинаров, конференций, круглых столов и т.д., позволяют поддерживать мотивацию студентов к здоровьесберегающей деятельности на высоком уровне.

Анализ научных данных позволил выявить основные критерии оценки уровня сформированности ЗК у студентов и выпускников вузов, используемые в практике современного высшего образования. Данные представлены на рисунке 1.

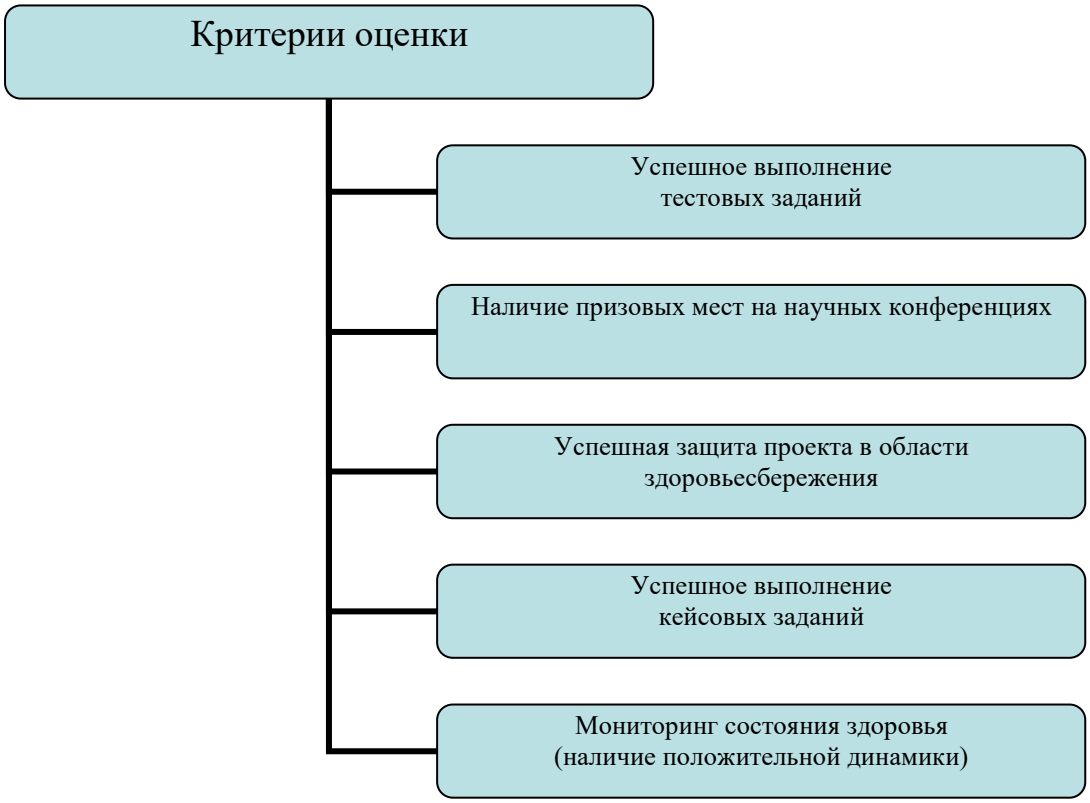


Рисунок 1. Основные критерии оценки уровня сформированности ЗК

Авторы статьи считают, что студенты соответствующие представленным критериям, обладают достаточным уровнем сформированности компетенций здоровьесбережения для продуктивной профессиональной и социальной деятельности.

Выводы: Авторы статьи считают нужным отметить следующее:

1. Анализ значимых научных данных, посвященных объективным способам и критериям оценки уровня сформированности действенных компетенций здоровьесбережения у студентов, показал, что в научной литературе нет однозначно принятых и рекомендуемых к использованию критериев оценки практических навыков здоровьесберегающей деятельности студентов и выпускников вузов. Большинство известных критериев оценки представляют собой контрольно-измерительные материалы, позволяющие оценить лишь уровень сформированности теоретических знаний студентов о здоровьесберегающей деятельности.

2. Для объективной оценки уровня сформированности практических навыков здоровьесберегающей деятельности (действенных компетенций здоровьесбережения) следует пользоваться данными, характеризующими уровень физической и функциональной подготовленности (гемодинамические показатели, функциональные тесты и пробы, мониторинг состояния здоровья). Наличие значимой положительной динамики увеличения уровня физической и функциональной подготовленности студентов свидетельствует об укреплении их здоровья, следовательно, о ведении продуктивной здоровьесберегающей деятельности.

Литература:

1. Аникеева Н.Г. Формирование здоровьесберегающей компетенции студентов при профессиональной подготовке в вузе: Дис…канд. пед. наук. Тюмень, 2009. 218 с.

2. Баканов М.В., Караваев А.В., Ширкалин М.А. Рейтинговые оценки качества Российского образования и реальные итоги по его улучшению в контексте новой государственной программы // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2018. №60–4. С. 43-47.

3. Бубунаури А.Т., Осипов А.Ю., Тарасенко Ю.В. Анализ эффективности ряда образовательных подходов к формированию действенных компетенций здоровьесбережения у студентов // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2018. №60–1. С. 40-44.

4. Викторов Д.В. Здоровьесберегающая компетентность студенческой молодежи // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. №2 (6). С. 92-96.

5. Гладков А.В., Кутепов М.М., Трутанова А.В. Разработка фондов оценочных средств в условиях реализации компетентностного подхода // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т.6. №3 (20). С. 138-141.

6. Джевицкая Е.С. Практика оценки сформированности компетенций студентов в Российских высших учебных заведениях // Современные научные исследования и инновации. 2015. №2. Ч.4. URL: http://web.snauka.ru/issues/2015/02/47077 (дата обращения: 05.06.2019).

7. Зеер Э.Ф., Югова Е.А. Критерии и показатели оценки здоровьесберегающей компетентности студентов // Педагогическое образование в России. 2014. №10. С. 78-82.

8. Кардашевский А.И. Формирование профессиональных здоровьесберегающих компетенций у студентов – будущих операторов сложных технических систем: Дис…канд. пед. наук. Самара, 2011. 174 с.

9. Коняева М.А. Содержание здоровьесберегающих компетенций в профессиональной деятельности студентов консерватории // Современные проблемы науки и образования. 2016. №6. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=25862 (дата обращения: 13.06.2019).

10. Осипов А.Ю., Нижегородцев Д.В., Раковецкий А.И., Носачев Е.А., Шубин Д.А. Сравнительный анализ эффективности некоторых педагогических подходов к формированию здоровьесберегающих компетенций у студентов // В мире научных открытий. 2014. №1–1 (49). С. 533-545.
11. Осипов А.Ю., Гольм Л.А., Михайлова С.А. Формирование здоровьесберегающих компетенций будущих специалистов средствами физического воспитания // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. Т.2. №2 (39). С. 178-182.
12. Середа Е.И., Парфенова Н.Б. Компетенции здоровьесбережения, как показатель эффективности технологий психологического сопровождения // Вестник Вятского государственного университета. 2011. №4-3. С. 134-139.
13. Югова Е.А. Технологии оценки здоровьесберегающей компетентности студентов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. №12 (82). С. 206-211.

Педагогика

УДК:378.14
старший преподаватель Провоторова Елена Аркадьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов» (г. Москва)

QUIZLET.COM КАК ИНСТРУМЕНТ САМОПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛАТЫНИ

Аннотация. В связи с возрастающей ролью информационных технологий усиливается их значимость и в системе высшего образования. Особенно заметной становится их роль на фоне сокращения аудиторной нагрузки при сохранении общего объема учебного материала. Перенос акцента на самостоятельную работу приводит к необходимости поиска инструментов, способных обеспечить качественную самостоятельную работу студентов. Одним из таким инструментов является Quizlet, с помощью которого создаются интерактивные задания разных видов.
Ключевые слова: тестирование, web-приложение, система оценивания, самоподготовка, латинский язык.
Annotation. Due to the increasing role of information technologies, their importance in the system of higher education is increasing. Especially noticeable is their role against the background of reducing the classroom load while maintaining the total amount of training material. The shift of emphasis to independent work leads to the need to find tools that can provide high-quality independent work of students. One of these tools is Quizlet, which creates interactive tasks of different kinds.
Keywords: testing, web-application, evaluation system, self-study, Latin.

Введение. Электронные средства коммуникации являются неотъемлемой частью современной образовательной среды. То, что казалось маловероятным еще несколько лет назад, а именно – использование информационных технологий на любом этапе обучения, сейчас является ключевым компонентом учебного процесса. Интеграция средств мультимедиа и интернета в обучение иностранным языкам позволяет повысить его эффективность, сделать более индивидуально направленным, разработать траекторию обучения, ориентированную на потребности каждого отдельного ученика, на его способности и навыки. Несомненно, далеко не все трудности еще преодолены. Зачастую необходимость использования современных информационных технологий вызывает негативную реакцию как со стороны преподавателей, так и со стороны некоторых студентов. Объясняться это может недостаточным уровнем владения современными средствами интернет-коммуникации, негативным отношением к переводу обучения на дистанционный уровень и к снижению объема непосредственного контакта преподаватель – обучающийся, в отдельных случаях – отсутствием необходимых технических средств и т.д. Тем не менее, приходится признать, что переход от традиционной формы обучения к комбинации аудиторной и дистанционной форм является неизбежным, вопрос лишь в соотношении данных компонентов. В большинстве вузов сокращаются часы аудиторных занятий при одновременном увеличении часов, выделяемых на самостоятельную работу студентов. Создаются электронные учебные среды, позволяющие вести работу без привязки к местонахождению преподавателей и студентов. Законодательной базой данных изменений является приказ Министерства образования и науки РФ № 816 от 23.08.2017, регламентирующий порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения и дистанционных технологий при реализации образовательных программ [3]. В данном приказе говорится, что применение электронного обучения и дистанционных технологий возможно при проведении учебных занятий, практик, текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации. Примером электронной учебно-образовательной среды может служить ТУИС (телекоммуникационная учебно-информационная среда) РУДН. ТУИС разработан на базе MOODLE, являющейся наиболее распространенным в настоящее время образовательным программным обеспечением. Внедряться в образовательный процесс ТУИС начала в 2017 г. в соответствии с приказом ректора РУДН № 358 от 2 мая 2017 г. «Об утверждении Регламента использования Телекоммуникационной учебно-информационной системы в учебном процессе РУДН» [4]. В соответствии с этим приказом на всех факультетах и по всем направлениям подготовки разрабатываются электронные учебные курсы, призванные служить поддержкой аудиторному учебному процессу, а в ряде случае – способные послужить его заменой. В качестве необходимых компонентов курса указаны следующие составляющие – учебно-методический комплекс дисциплины; аннотация дисциплины; рабочая программа; перечень компетенций; балльно-рейтинговая система; фонд оценочных средств; источники и литература; методические рекомендации для студентов; сведения об успеваемости студентов (при отсутствии полноценного журнала оценок, сформированного в курсе). Кроме того, в каждой теме предусмотрен теоретический материал для самостоятельного изучения студентами, методические материалы, список литературы, а также задания для контроля преподавателем и для самоконтроля. Одним из плюсов этой корпоративной обучающей системы является возможность встраивать в курс и сторонние электронные учебные ресурсы.

Изложение основного материала статьи. Одним из наиболее важных компонентов любой обучающей среды являются системы тестирования, которые не только позволяют оценить уровень усвоения пройденного материала, но и могут быть использованы для подготовки студентов. Тесты, созданные с помощью различных web-приложений, помогают как при проведении аудиторных занятий, так и могут выступать в качестве инструментов самостоятельной работы обучающихся. На данный момент в распоряжении преподавателей находятся многочисленные web-разработки, предоставляющие широкий спектр тестовых программ. В качестве примеров можно привести learningapps, позволяющее создавать задания на установления соответствия, правильной последовательности, выбор правильного ответа, ввод ответа; Kahoot!, позволяющий создавать интерактивные задания для аудиторного закрепления материала; программный комплекс Hotpotatoes, состоящий из нескольких модулей для создания кроссвордов, тестов на соответствие, на выбор правильных ответов, на заполнение пробелов; Quizziz, с помощью которого можно создавать интерактивные викторины с выбором правильного ответа, и т.д. В этой статье хотелось бы подробнее остановиться на web-приложении https://quizlet.com. Данный инструмент активно используется в настоящее время при организации учебного процесса в группах студентов медицинского направления обучения, изучающих латинский язык.

Латинский язык, согласно учебным планам, относится к базовым профильным дисциплинам, изучаемым на первом курсе студентами Медицинского института РУДН. Направления обучения – «Лечебное дело», «Стоматология», «Фармация», «Сестринское дело». Кроме того, латинский язык изучают не только в русскоязычных группах, но и группах для иностранных студентов, проходящих обучения на английском языке. Хорошее знание латинской медицинской терминологии является одним из требований, предъявляемых к специалистам медицинского профиля. Одна из основных проблем, возникающих при изучении латинской медицинской терминологии – это большой объем материала, который необходимо усвоить в течение первого года обучения. Студенты Медицинского института РУДН изучают латинский язык в течение двух первых семестров. Объем материала регламентируется учебным планом, который разрабатывается преподавателями кафедры иностранных языков филологического факультета. Корпус специальной медицинской терминологии – анатомической, клинической, фармацевтической, изучаемой в течение одного года, составляет более 1000 терминов. Кроме того, еще одной проблемой является сокращение аудиторной нагрузки. Акцент все больше и больше переносится на самостоятельную работу студентов. Соответственно, перед преподавателями появляется задача разработать инструменты, которые позволили бы облегчить процесс самостоятельного усвоения учебного материала, а также активно применять в обучении уже имеющиеся ресурсы. Одним из подобных ресурсов является Quizlet.com, созданный Эндрю Сазерлендом в 2005 году. Эту разработку удобно использовать при изучении латинской медицинской терминологии как в русскоязычных группах, так и в группах, проходящих обучение на английском языке, поскольку настройки позволяют выбирать язык интерфейса. Кроме того, наличие мобильной версии приложения позволяет его использовать не только на стационарных компьютерам, но и с помощью мобильных устройств, в том числе и при отсутствии сетевого доступа. Возможность выполнения заданий с помощью смартфонов, планшетов и т.д. позволяет расширить сферу применения данного приложения.

Рассмотрим примеры заданий, созданных в приложении Quizlet и используемых студентами для самоподготовки. Сразу уточним, что при создании заданий использовалась платная версия приложения, предоставляющая преподавателю более широкий спектр инструментов как при разработке упражнений, так и при последующей оценке результатов их выполнения студентами.

На первом этапе были сформированы отдельные курсы. Первый – для студентов, обучающихся по направлениям «Лечебное дело» и «Стоматология» - Латинский язык и основы медицинской терминологии, второй курс – для студентов направления «Фармация» - Латинский язык и основы фармацевтической терминологии. Студенты, обучающиеся по направлениям «Лечебное дело» и «Стоматология» обучаются по общей программе, поэтому объединение их в общем курсе методически обосновано. После формирования курсов было необходимо наполнить их учебным контентом. Для примера остановимся на курсе, созданным для студентов лечебного дела и стоматологии.

Основным учебным пособием, используемым при изучении латинского языка студентами – медиками в Медицинском институте РУДН, является учебник М.Н.Чернявского «Латинский язык и основы медицинской терминологии» [7]. Грамматический материал изучается в следующей последовательности – первоначально студенты знакомятся с формами именительного и родительного падежа единственного числа всех склонений (первоначально – существительных, затем прилагательных), разбирают структуру несогласованного и согласованного определения, затем изучается множественное число. При этом лексические минимумы, которые даются в каждой теме, грамматически не структурированы, т. е. в каждом лексическом минимуме встречаются слова разного рода и разных склонений. При создании упражнений – тренажеров в Quizlet было принято решение разделить весь лексический корпус, подлежащий изучению, на группы в зависимости от принадлежности к определенному склонению. Данное решение было обусловлено желанием упростить процесс усвоения лексического материала и помочь закрепить грамматический материал [5, 6]. Таким образом, было создано несколько модулей – существительные 1 склонения, существительные 2 склонения, существительные 3 склонений, существительные 4-5 склонения и устойчивые выражения, прилагательные 1-2 склонения, прилагательные 3 склонения. Рассмотрим на примере одного модуля виды тренажеров, которые могут быть созданы в Quizlet.

Первый модуль был создан на основе корпуса анатомической лексики – существительных первого склонения. Первым этапом создания учебного модуля явился подбор соответствующего учебного материала. Работа над созданием модуля первоначально проводилась в редакторе Word. Были выбраны 60 наиболее употребительных анатомических термина. Из этих терминов была составлена таблица из двух столбцов - в первом столбце были записаны латинские термины в словарной форме (именительный падеж, окончание родительного падежа, род существительного), во втором – русский перевод. Затем созданная таблица была импортирована в Quizlet. Возможность импортировать файлы формата Word и Excel облегчает процесс создания тренажеров, т. к. у большинства преподавателей уже имеются многочисленные разработки тренировочных заданий и требуется лишь скопировать их в буфер обмена памяти. После ввода информации система автоматически формирует тренажеры различных видов [1, 2]. Названия тренажеров - Карточки, Заучивание, Письмо, Правописание, Тест, Подбор, Гравитация, Live (последний тренажер даже в русском интерфейсе имеет английское название).

Самый первый тренажер – Карточки – представляет собой электронную версию традиционных карточек для запоминания иностранной лексики, где с одной стороны дается русское слово, с другой – его иностранный эквивалент. Лучше всего использовать этот тренажер при самостоятельной домашней работе, простота выполнения не требует контроля со стороны преподавателя. Возможность установки приложения Quizlet на мобильное устройство позволяет заучивать лексику с помощью тренажера Карточки и в офлайн режиме. Выполнение данного тренажера было добровольным, т. е. не было включено в домашние и аудиторные задания, за выполнение не начислялись баллы, т. е. выполнение / невыполнение не влияло на итоговую успеваемость студентов.

Следующий тренажер – Заучивание. При выполнении данного задания перед студентами ставится задача или выбрать правильный вариант перевода указанного термина, или самостоятельно вписать в поле для ответа его перевод. В настройках предусмотрена возможность выбора типа задания (карточки, вопросы с выбором ответа, вопросы для письменного ответа), а также можно задать языковые параметры вопросов и ответов. Не только преподаватель, н и сам студент может выбрать, будет ли в задании указывать русский термин (соответственно, необходимо указать его латинский перевод), латинский термин или же будет происходить чередование. Кроме того, возможна настройка аудио параметров, но эту настройку можно отключить. К сожалению, многие термины изначально озвучены не лучшим образом. В случае, если для успешного усвоения материала необходимо озвучивать задания, то целесообразно самостоятельно записывать аудиофайлы и прикреплять их при оформлении задания. Мы видим, что в этом тренажере формируются как пассивные навыки (узнавание термина), так и активные – самостоятельное введение правильного ответа. Выполнение данного тренажера было рекомендовано студентам для выполнения. При условии выполнения на 100% студенты получали баллы, учитывающиеся при выведении итоговой оценки за семестр.

Тренажер Письмо содержит задания одного типа – на ввод правильного ответа, в нашем случае – правильного перевода анатомического термина. Язык вопроса / перевода задается в настройках тренажера. Возможно аудиосопровождение задания. Как мы видим, это сокращенный вариант тренажера Заучивание. Отсутствие чередования в заданиях делает этот тренажер менее интересным для выполнения.

Следующий тренажер – Правописание – отсутствует в мобильной версии приложения. От студентов требуется правильно написать услышанный термин. Как уже было сказано, качество аудиофайлов недостаточно высокое, поэтому мы не использовали данный тренажер при заучивании латинской анатомической терминологии (кроме того, акцент при изучении латинских терминов делается на их правильном написании, поскольку все аттестационные испытания проводятся в письменной форме). Однако этот тренажер очень полезен при изучении современных языков, поэтому единственный выход – записывать собственные аудиофайлы.

Тренажер Тест прекрасно подходит как для аудиторной проверки уровня усвоения материала, так и для самоподготовки. Тест состоит из нескольких заданий –вопросов для ввода правильного ответа, вопросов на выбор ответа, вопросов «верно – неверно», вопросов на соответствия. В настройках теста можно указать, задания какого типа следует включить в тест, а также можно ограничить количество терминов, используемых в тесте. Возможность многократно проходить тесты позволяет студентам автоматизировать навыки, быстро переключаться с одного вида задания на другой.

Следующие три вида тренажеров выполнены в игровой форме. В тренажере Подбор от студентов требуется найти соответствия между латинскими терминами и их русским переводом. При выполнении задания идет отсчет таймера и формируется список победителей. Хочется отметить, что на мобильных устройствах задания выполняются быстрее, поэтому в числе победителей оказываются студенты, проходившие тренажер с помощью смартфонов – планшетов. Данный факт тоже имеет значение, поскольку баллы за это задание были поставлены студентам, занявшим первые 10 мест. Был указан временной промежуток, в течение котороыго студенты имели возможность выполнить задание. Студенты имели доступ к списку победителей с указанием времени выполнения задания. Желающие получить баллы многократно проходили данный тренажер, что способствовало еще лучшему запоминанию лексики, а также формировало навыки быстрого определения значения того или иного термина, что в дальнейшем благотворно повлияло на выполнение аттестационного задания. Способность быстро указать значение термина в стрессовой ситуации важно при сдаче аттестационных заданий, когда время строго фиксировано.

Тренажер Гравитация не доступен к выполнению в мобильной версии, отсутствует в приложении, доступен только при заходе на сайт через браузер. Данные ограничение делают невозможным его использование при аудиторной работе, т. к. занятия латинским языком проходят не в компьютерных классах, однако он может использоваться при самоподготовке. В данном тренажере от студентов требуется за определенный срок, весьма краткий, ввести правильный ответ - перевод термина. В настройках можно указать скорость выполнения задания, что может быть важным в том случае, если скорость набора слов у студента невысока. К сожалению, приходится констатировать, что многие студенты достаточно медленно печатают, поэтому даже при хорошем знании латинской медицинской терминологии они не могут уложиться в отведенное время.

Последний игровой тренажер – Live. Он активно использовался при аудиторной работе. Студенты разбивались на команды, после чего начиналось соревнование, в ходе которого каждой команде предлагался определенная выборка терминов. Задачей было как можно быстрее выбрать правильный перевод. Основным отличием данного тренажера является командное выполнение заданий, т.е. на этом тренажере отрабатываются навыки совместной работы. По опыту можно сказать, что именно этот тренажер вызывает наибольший интерес у студентов.

Вкратце остановимся тех отчетных данных, которые получает преподаватель. При оформлении платной подписки преподаватель имеет возможность видеть, кто из студентов начал выполнять тот или иной тренажер, а также выполнил его на 100%. К сожалению, промежуточные результаты не фиксируются системой, т. е. нет возможности узнать, выполнил студент задание на 5 или 95 %. Поэтому студентам начислялись баллы только при условии 100% выполнения заданного тренажера. В тренажерах Подбор и Гравитация система дает список 10 лучших результатов выполнения задания.

Помимо тренажеров в Quizlet, использовавшихся в основном для самоподготовки студентов, были составлены тесты по тому же лексическому материалу в корпоративной учебной среде ТУИС (телекоммуникационной – учебно-информационной среде) РУДН, с целью проверить, насколько выполнение

тренажеров Quizlet способствует повышению уровня знаний. Были составлены списки студентов, выполнивших все тренажеры Quizlet на 100%, выполнивших отдельные тренажеры Quizlet на 100%, выполнивших один тренажер Quizlet на 100%, не выполнявших задания Quizlet. После этого были сравнены результаты прохождения этими студентами тестов в ТУИС. Были замечены следующие закономерности. Студенты, стабильно показывающие высокие результаты усвоения латинской медицинской терминологии, выполняли большинство тестов в Quizlet на 100%. Не представляется возможным со всей уверенностью утверждать, что именно выполнение данных тренажеров способствовало успешному усвоению этими студентами учебного материала, но однозначно свидетельствует об их высокой мотивации к учебе. Студенты, показывающие в аудиторным условиях крайне низкие результаты, в лучшем случае на 100% выполнили одно из заданий в Quizlet. Т. е. при отсутствии мотивации к учебе даже самые удобные инструменты не способны помочь улучшить ситуацию и углубить знания студента. Но самые интересные результаты были получены среди так называемых «средних студентов». Здесь прослеживается явная закономерность – если такой студент выполнил дома большинство тренажеров Quizlet (причем неоднократно), результаты его аудиторного тестирования по данной теме были выше, чем у тех студентов, кто не уделил достаточно времени на прохождение тренажеров. Выработанные навыки быстрого ответа, вплоть до автоматизма, явно способствовали улучшению знаний у студентов среднего уровня, которые составляют подавляющую часть учебных групп.

Выводы. В соответствии с учебными планами, значительная часть учебной нагрузки переносится с аудиторных занятий на самостоятельную работу студента. Из-за сокращения учебных часов у преподавателя не всегда есть возможность уделить достаточно времени на закрепление учебного материала. Поэтому необходимо искать инструменты, дающие возможность перенести часть нагрузки на его самостоятельное изучение и отработку.

Необходимо не ограничиваться использованием корпоративных учебных сред, но применять в обучении и другие инструменты. Активное внедрение информационных технологий в учебный процесс позволяет использовать в качетве подобных инструментов различные web-приложения.

Преимущества имеют те web-приложения, которые могут быть использованы на мобильных устройствах, желательно – и в автономном режиме.

Простота загрузки информации в Quizlet позволяет перевести в электронную форму уже имеющиеся разработки преподавателя, при этом необязательны навыки компьютерного программирования.

Использование Quizlet позволяет организовать эффективную самостоятельную работу студента. На основании анализа успеваемости студентов можно сделать вывод, что те из них, кто при самостоятельной работе использовал приложение Quizlet, показал лучшие результаты при аудиторном тестировании.

Quizlet может быть использован для отработки учебного материала как дома, для и в ходе аудиторных занятий. При аудиторном использовании Quizlet возможно его применение в качестве инструмента оценивания уровня усвоения учебного материала, при домашнем использовании он может выступать только в качестве инструмента самоподготовки без выведения оценки.

Наличие в Quizlet модуля Quizlet Live позволяет внедрить в обучение игровые формы, что способствует повышению заинтересованности студентов, прививает им навыки совместной работы.

Преподавателю желательно использовать платную версию продукта, которая дает возможность не только создавать учебные тренажеры, но и видеть результаты их выполнения студентами.

Литература:

1. Матухин П.Г., Провоторова Е.А., Грачева О.А., и др. Таблицы как протокол интерфейса ввода массовых тестов по латинскому и другим языкам в персональной информационной системе преподавателя: комплексная технология для Word, Excel, Quizlet, Gift и Moodle // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. - 2018. - Т. 15. - №4. - С. 424-431.
2. Матухин П.Г., Рыбакова И.В. Таблицы word и excel как интерфейс подготовки массовых тестов по латинскому языку для импорта в среду языкового тренинга Quizlet.com. // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации. Сборник материалов III Международной научно-методической онлайн-конференции. Курск: ФГБОУ ВО КГМУ, 2018. С. 217-222
3. Приказ Министерства образования и науки РФ № 816 от 23.08.2017
4. Приказ ректора РУДН № 358 от 2 мая 2017 г. «Об утверждении Регламента использования Телекоммуникационной учебно-информационной системы в учебном процессе РУДН»
5. Провоторова Е.А., Грачева О.А. Возможности инструментов среды языкового тренинга Quizlet.com для освоения базовой лексики латинского языка и РКИ // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации. Сборник материалов III Международной научно-методической онлайн-конференции. Курск: ФГБОУ ВО КГМУ, 2018. С. 229-234
6. Провоторова Е.А., Матухин П.Г., Грачева О.А., Титова Е.П Синергия тренажеров Quizlet.com в развитии у иностранных студентов компетентности в латинском языке, РКИ и профильных дисциплинах: игровые формы индивидуально-группового контроля и самоконтроля // Преподавание естественнонаучных и гуманитарных дисциплин на русском языке в иноязычной аудитории: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. Е.Н. Ковтун, Д.А. Пичугиной. М.: МАКС Пресс, 2018. С. 100-106
7. Рыбакова И.В., Провоторова Е.А. Подбор лексического материала по курсу латинского языка для студентов медицинского факультета для модулей среды языкового тренинга Quizlet // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации. Сборник материалов III Международной научно-методической онлайн-конференции. Курск: ФГБОУ ВО КГМУ, 2018. С. 490-496
8. Чернявский М.Н. Латинский язык и основы медицинской терминологии. М.: ЗАО "ШИКО", 2007. — 448 с.

УДК:378.14
старший преподаватель Провоторова Елена Аркадьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов» (г. Москва);
кандидат филологических наук, старший преподаватель Рыбакова Ирина Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов» (г. Москва)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ ЛАТИНСКИХ АНАТОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

Аннотация. Основная задача преподавателя – латиниста – научить студентов базовым правилам перевода латинских медицинских терминов. При этом необходимо корректировать методику обучения в соответствии с родным языком обучающихся. В статье рассматриваются основные модели многословных анатомических терминах и принципы их перевода с латинского языка на русский и английский языки.
Ключевые слова: латинский язык, анатомическая терминология, грамматика, обучение, перевод.
Annotation. The main task of the Latin teacher is to show students the basic rules of translation of Latin medical terms. It is necessary to modify the teaching methods in accordance with the native language of students. The article analyzes the basic models of anatomical terms that consist of several words and the principles of their translation from Latin into Russian and English.
Keywords: Latin, anatomical terminology, Grammar, teaching, translation.

Введение. Рабочий учебный план Медицинского факультета РУДН, разработанный в соответствии с современным Федеральным государственным стандартом высшего образования по направлениям 31.05.01 «Лечебное дело» и 31.05.03 «Стоматология» и регламентирующий место и роль отдельных учебных дисциплин в общей образовательной структуре, вносит дисциплину «Латинский язык» в число базовых, являющихся обязательными для освоения. Согласно Государственному стандарту, студенты-медики должны овладеть такими компетенциями, как способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу (ОК-1); готовность к саморазвитию, самореализации, самообразованию, использованию творческого потенциала (ОК-5); готовность к работе в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-8); готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-2) [5]. Эти общекультурные и общепрофессиональные компетенции в полной мере приобретаются студентами в ходе обучения основным профильным дисциплинам, в том числе – при изучении латинского языка. Основная задача, стоящая перед преподавателем – латинистом, – познакомить студентов с основами латинского языка как языка профессиональной коммуникации и научить их базовым правилам перевода латинских медицинских терминов. При этом необходимо учитывать языковую принадлежность студента и корректировать методику обучения в соответствии с родным языком обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Латинский язык изучается студентами Медицинского института РУДН в течение первого года обучения. Курс состоит из трех модулей – анатомической, клинической и фармацевтической терминологии. Основное знакомство с латинской грамматической системой студенты получают в первом семестре при изучении анатомической терминологии. Второй семестр, посвященной знакомству с клинической и фармацевтической терминологией, дает возможность расширить и углубить уже полученные знания. Таким образом, основные усилия преподавателей и студентов выпадают на первые месяцы обучения.

Одной из ярких особенностей контингента, проходящего обучение в Российском университете дружбы народов, является его интернациональность. Согласно информации, размещенной на официальном сайте РУДН, в нем учатся представители 157 стран мира – это страны Азии и Африки, Европы и Латинской Америки, страны бывшего Советского Союза и т. д. [2]. Студенты, не владеющие русским языком, как правило, изучают его на этапе предвузовской подготовки, на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин, а затем продолжают обучение на 1 курсе в русскоязычных группах. Относительно небольшой процент студентов, по различным причинам не пожелавших посвятить год углубленному изучению русского языка, зачисляется в группы иностранных студентов, проходящих обучение на английском языке. На данный момент на 1 курсе РУДН по направлению «Лечебное дело» на английском языке идет обучение в 3 группах из 30, по направлению «Стоматология» - в 3 группах из 17. При этом необходимо подчеркнуть, что уровень владения английским языком у иностранных студентов сильно различается. Выходцы одних стран, например, Замбии, где английский язык является официальным государственным языком, владеют им на высоком уровне, представители других стран, например, Ирана или Китая, часто испытывают большие проблемы при изучении материала на английском языке и вынуждены прибегать к помощи своих одногруппников, которые могли бы перевести объяснения преподавателя на родной для них язык. Это оказывает сильное влияние на учебный процесс и вынуждает корректировать методику преподавания.

Рассмотрим основные моменты обучения переводу латинских терминов в русскоязычных группах и попробуем сравнить их с методами обучения тому же материалу в группах, где проходит обучение на английском языке.

Как уже было сказано, знакомство студентов с основами латинской грамматики происходит в первом семестре при изучении анатомической терминологии. Хочется подчеркнуть, что, в отличие от некоторых наших коллег, мы не считаем, что при изучении латинского языка студентами – медиками грамматический материал должен излагаться в минимальном объеме. На наш взгляд, знание основных принципов латинской грамматики позволяет расширить аналитические способности студентов, поддержать их стремление к самообразованию и расширению полученных знаний, углубить их творческий потенциал, что четко прописано в современных образовательных стандартах.

Знакомство с латинским языком начинается с изучения алфавита. Поскольку с латинским алфавитом и российские, и иностранные студенты знакомы благодаря изучению современных европейских языков, то

основной момент – это обучение правильному чтению отдельных букв и буквосочетаний, а также правилам постановки ударения. При этом обучить правильному чтению часто проще российских студентов. Англоязычные или франкоязычные студенты регулярно пытаются произносить латинские слова согласно правилам чтения, существующим в английском или французском языках. Например, чтение i [и] как [ай] англоязычными студентами или опускание буквы h франкоязычными студентами. Кроме того, сходство в написании часто приводит к желанию студентов подогнать латинские слова под известный им английский вариант, что приводит к орфографическим ошибкам [3]. Поэтому особое внимание следует уделять латинской орфографии в группах, проходящих обучение на английском языке.

Следующий этап обучения – знакомство с основами именного склонения. Основным учебным пособием для работы в русскоязычных группах является учебник Чернявского М.Н. «Латинский язык и основы медицинской терминологии».[6] В англоязычных группах можно прибегнуть к помощи учебника Жура В.В., Мартинсон Ж.С. и др. «Латинский язык и основы медицинской терминологии для иностранных студентов», который в значительной степени является адаптацией учебника Чернявского [1]. Если следовать порядку изложения материала в этих учебниках, то первоначально студенты знакомятся с nominativus singularis и genetivus singularis существительных 1-5 склонений и структурой словосочетаний с несогласованным определением, затем им предлагается усвоить особенности склонения прилагательных 1-2-3 склонений и правила образования словосочетаний с согласованными определениями. Затем разбираются степени сравнения прилагательных. Следующий этап – существительные 3 склонения в nominativus singularis и genetivus singularis, и только в конце семестра студенты знакомятся с правилами образования множественного числа. Следует подчеркнуть, что лексические минимумы, предлагаемые авторами учебника в каждом разделе, не соответствуют разбираемому грамматическому материалу.

На основании многолетнего опыта нами было установлено, что данный порядок разбора грамматического материала не является оптимальным и нуждается в корректировке. Студентам был предложен другой порядок знакомства с латинской грамматикой, зависящий от того, в какой группе проходит обучение, – в русскоязычной или англоязычной. Для русскоязычных студентов был предложен следующий вариант – на первом этапе происходит разбор 1 и 2 склонения существительным в форме единственного и множественного числа, затем 1-2-3 склонение прилагательных в форме единственного и множественного числа, а затем оставшиеся 3-4-5 склонения существительных в форме единственного и множественного числа. Нам представляется целесообразным сразу знакомить студентов с образованием форм singularis и pluralis каждого отдельного склонения, а не разбивать этот материал на несколько месяцев. Что касается порядка изложения материала в англоязычных группах, то он несколько иной, что объясняется во многом аналитическим характером английского языка – отсутствием системы именного склонения, грамматического понятия рода и т. д.

Одной из основных задач, стоящих перед студентами-медиками при изучении латинского языка – не просто выучить отдельные анатомические термины, но и научиться образовывать и переводить словосочетания, состоящие из нескольких существительных и прилагательных. Остановимся на основных моделях многословных анатомических терминах и принципах их перевод с латинского языка.

Первый вид словосочетаний, с которыми сталкиваются студенты при изучении латыни, – словосочетания, состоящие из одних существительных, т.е. со словосочетаниями с несогласованным определением. Структура данных словосочетаний весьма проста – существительное (nom.sing/nom.plur) + существительное (gen.sing/gen.plur). Основной момент, который должны усвоить студенты, – то, что при переводе подобных словосочетаний с латинского на русский или с русского на латинский полностью сохраняется их структура, т.е. не меняется ни порядок слов, ни их грамматическая форма (падеж, число). Например, при переводе латинского словосочетания lamina arcus vertebrae сначала следует переводить lamina в форме номинатива, затем arcus в форме генетива, а на последнем месте - vertebrae в генетиве. Т. е. русский перевод звучит «пластинка дуги позвонка». Русскоговорящие студенты могут провести аналогию со строением русских словосочетаний, что часто упрощает им процесс усвоения данной модели перевода. Оговоримся, что необходимо не только указать на схожесть русской и латинской модели словосочетаний, но и записать вопросы, задаваемые к каждому падежу, поскольку это тоже иногда вызывается затруднения у студентов. Хотя следует отметить, что, несмотря на всю схожесть структуры подобных словосочетаний, довольно часто встречаются ошибки, заключающиеся в изменении порядка слов при переводе, что приводит к ошибочной трактовке латинского анатомического термина. Самым парадоксальным в данной ситуации является тот факт, что явная нелогичность неправильного перевода зачастую не приводит к осознанию студентами совершенной ошибки. Например, crista capitis costae следует переводить «гребень головки ребра». При изменении порядка слов при переводе мы получаем «гребень ребра головы», что со всей очевидностью должно указывать на ошибки в понимании структуры данного многословного термина. К сожалению, при проверке студенческих работ довольно часто приходится наблюдать подобные переводы, что неизбежно приводит к выводу о том, что некоторые студенты не только не понимают правила строения латинских и русских словосочетаний, но не обладают даже минимальными знаниями в области анатомии.

При объяснении правил перевода подобных словосочетаний в англоязычных группах приходится применять другой подход из-за невозможности провести аналогию между строением русских и английских словосочетаний и из-за отсутствия в английском языке падежных форм. Преподавателям приходится использовать притяжательную форму (’s) для замены генетива (хотя они и не являются полностью аналогичными) или предлог of, которые лучше помогает объяснить порядок слов при переводе – сначала переводится главное слово, затем – зависимое (lamina arcus vertebrae = lamine of head of rib).

Следующий тип словосочетаний, с которым сталкиваются студенты – медики при изучении анатомической терминологии, – словосочетания с согласованным определением, т. е. словосочетания, состоящие из существительных и прилагательных. Следует отметить, что понятие «согласованное определение» хорошо знакомо далеко не всем русскоязычным студентам, не говоря уже о студентах из англоязычных групп. Для облегчения усвоения материала нам представляется целесообразным сначала вспомнить правила согласования русских существительным и прилагательных, и только потом переходить к разбору данной темы на примере латинской терминологии. Зная, что у существительных и прилагательных в словосочетании всегда должны совпадать род, число и падеж, студенты с большей доли вероятности смогут правильно согласовать и латинские существительные с прилагательными. Перечислим основные модели латинского словосочетания с согласованным определением:

существительное + прилагательное
существительное + прилагательное + прилагательное
существительное + прилагательное + существительное
существительное + существительное + прилагательное

Самый простой вариант – сочетание одиночного существительного с одиночным прилагательным. Например, vertebra cervicalis. Основное правило, которые должны усвоить студенты, – в латинском языке определение в анатомических терминах практически всегда идет после определяемого слова (исключения встречаются крайне редко, например, pia mater). При переводе подобных словосочетаний на русский язык происходит замена порядка слов – сначала переводится прилагательное, затем – существительное. Vertebra (сущ) cervicalis (прил) = шейный (прил) позвонок (сущ). Следует обратить внимание студентов, что окончания существительного и прилагательного, несмотря на согласование их в роде, числе и падеже, далеко не всегда совпадают, поскольку одной и частых ошибок является желание подставить к существительному и прилагательному одинаковые окончания.

При разборе модели «существительное + прилагательное + прилагательное» основной акцент следует делать на порядке слов при переводе – если порядок существительных обязательно сохраняется, то порядок прилагательных следует изменить. Например, в словосочетании processus articularis superior первым следует переводить прилагательное superior. Тем не менее, даже если студенты при переводе сделают ошибки в порядке слов в словосочетаниях первых двух моделей (существительное + прилагательное / существительное + прилагательное + прилагательное), это не сильно исказит смысл всего многословного анатомического термина. Намного серьезнее ошибки в многословных терминах, образованных по следующим моделям - существительное + прилагательное + существительное / существительное + существительное + прилагательное, поскольку неправильный порядок слов при переводе ведет к неправильной трактовке всего термина. Рассмотрим возможные варианты. При строении словосочетания «существительное + прилагательное + существительное» в латинских анатомических терминах прилагательное всегда относится к первому существительному. Например, ligamentum transversum scapulae – прилагательное transversum может относиться только к слову ligamentum. Студентам обязательно следует усвоить правило, что прилагательное в подобном случае никогда не может относиться к тому существительному, которое стоит после него в словосочетании, иначе при переводе мы получим не «поперечная связка лопатки», а «связка поперечной лопатки», что невозможно, поскольку лопатка может быть правой и левой, но не может быть продольной или поперечной. При переводе подобных словосочетаний сначала переводится прилагательное, затем первое существительное, и только затем второе существительное.

Намного сложнее модель существительное + существительное + прилагательное, поскольку, на первый взгляд, прилагательное может относиться как к первому, так и ко второму существительному. Следует объяснить студентам, что при разборе подобных конструкций следует особое внимание уделять падежу, в котором стоит прилагательное, поскольку именно падеж (в отличие от числа и рода) является ключевым для определения объекта согласования. Рассмотрим два примера.

Corpus ossis *hyoidei*
Septum nasi *osseum*

Несмотря на одинаковую структуру, переводятся данные многословные термины по-разному, в зависимости от того, в каком падеже стоит прилагательное. *Hyoidei – genetivus singularis,* поэтому данное прилагательное согласовано со вторым существительным, тоже стоящим в форме genetivus singularis. Таким образом corpus ossis *hyoidei* переводится как «тело подъязычной кости». Сначала следует перевести первое существительное, затем прилагательное, затем – второе существительное. *Osseum* – nominativus singularis, из чего следует, что оно согласовано с первым существительным, т.е. septum nasi *osseum* – костная перегородка носа. Сначала переводится прилагательное, затем первое существительное, затем второе существительное. Нам кажется оправданным при разборе данное темы не только объяснять правила определения согласования, но и указывать порядок слов при переводе, что может облегчить задачу студентов, так как наличие точной модели с указанием порядка слов может служить образцом для самостоятельного разбора многословных анатомических терминов.

Самыми сложными, на наш взгляд, являются случаи, когда определение грамматически согласовано и с первым, и со вторым существительным. Например, в словосочетании tuberositas phalangis distalis прилагательное distalis можно отнести и к tuberositas, и к phalangis. В таких случаях при переводе следует руководствоваться знаниями, полученными не на занятиях латинским языком, а анатомией. В медицине фаланги делятся на основную (phalanx proximalis), среднюю (phalanx media) и дистальную, или ногтевую (phalanx distalis). Поэтому следует учесть, что имеется в виду конкретный термин, и правильным является перевод «бугристость дистальной фаланги».

При разборе данной темы в англоязычных группах дополнительным осложнением является тот факт, что, помимо самого наличия падежных форм, термины могут принимать различные окончания в зависимости от принадлежности к тому или иному склонению, а также способность окончания выражать различные грамматические формы. Например, processus mastoideus – это номинатив единственного числа, а processus mastoidei – это и генетив единственного числа, и номинатив множественного [4].

Выводы:

1. Обучение латинскому языку, в частности – правилам перевода медицинских анатомических терминов, способно внести свой вклад в достижение указанных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования общекультурных и общеобразовательных компетенций.
2. При обучении правилам перевода латинских анатомических терминов следует опираться на базовые языковые знания. Преподаватель, объясняя научную терминологию, должен стремиться расширить языковой кругозор студентов.
3. Методический подход следует варьировать в зависимости от родного языка обучающихся и от языка, на котором ведется обучение.
4. При разборе языковых аспектов многословных анатомических терминов следует уделять внимание не только пониманию структуры словосочетаний, но и знанию основ анатомии.
5. При объяснении правил перевода многословных анатомических терминов целесообразным является составление подробных схем данных терминов с четким указанием порядка перевода каждого отдельного компоненты.

Литература:
1. Жура В.В., Мартинсон Ж.С., Протопопова Н.В., Черватюк Н.В., Губа Т.И. Латинский язык и основы медицинской терминологии: учебное пособие по латинскому языку и основам медицинской терминологии (на английском языке) для иностранных студентов медицинских вузов, обучающихся по специальности «Лечебное дело» и «Стоматология». Волгоград: ВолГМУ, 2009. — 334 с.
2. Официальный сайт РУДН
3. Провоторова Е.А., Уварова М.А. Влияние языка обучения на последовательность изложения учебного материала (на примере курса «Латинская медицинская терминология») // Проблемы современного образования. Межвузовский сборник научных трудов. Международное издание. Вып. 11. - М.: РУДН. – 2018. – С. 163-170.
4. Провоторова Е.А., Уварова М.А. Методологические отличия в преподавании латинского языка русскоязычным и англоязычным студентам медицинского факультета // Высшая школа: Опыт, проблемы, перспективы. Материалы X Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН. – 2017 – с. 327-331
5. ФГОС ВО 31.05.01 «Лечебное дело»
6. Чернявский М.Н. Латинский язык и основы медицинской терминологии: Учебник. – М.: ЗАО «ШИКО», 2007. – 448 с.

Педагогика

УДК:378.147.34
УДК:378.2
кандидат педагогических наук, доцент Пушкина Клара Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
“Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова” (г. Чебоксары);
старший преподаватель Николаева Наталия Витальевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
“Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова” (г. Чебоксары)

ИЗУЧЕНИЕ МЕДИЦИНСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ПРЕДПОСЫЛКИ ДЛЯ УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Целью данного исследования является изучение наиболее распространенных проблем, с которыми сталкиваются преподаватели английского языка для специальных целей при разработке курса и в процессе обучения. В исследовании проанализированы наиболее распространенные проблемы, с которыми сталкивается преподаватель в процессе работы, а именно: выбор учебных материалов, разработка курса, отсутствие сотрудничества с преподавателями-предметниками и низкий уровень общего английского языка у студентов. Предложены возможные решения этих проблем, полученные на основе данных, собранных в ходе опроса.

Ключевые слова: английский язык для специальных целей, лингвистическая компетенция, разработка курса, учебный план, анализ потребностей, специальные знания в области науки, разнородные группы обучающихся.

Annotation. The purpose of this research is to study the most common problems faced by teachers of English for specific purposes in developing an ESP course and in the learning process. The study showed that the most common problems in the process of work are the selection of teaching materials, the development of the course, the lack of cooperation with subject teachers and a low level of general English among students. Possible solutions to these problems based on the data collected during the survey are proposed.

Keywords: English for special purposes, linguistic competence, course development, curriculum, needs analysis, special knowledge in the field of science, heterogeneous groups of students.

Введение. В наше время иностранный язык, а именно английский язык - лингва франка [9], служит для коммуникации, в том числе и в медицинской сфере. Он используется как основной язык в переписках, на конференциях, в научных статьях, что приводит к его распространению и закреплению как единственного в мире науки языка. Он отличается конкретными лингвистическими особенностями и требует специального обучения, которое может быть предоставлено только специально разработанными программами. Концепт, подчеркивающий термин “специализированный язык” часто ассоциируется с изучением языка для профессиональных задач, где студенты учатся применять язык в условиях будущей профессии. В этом случае подчеркиваются особенности языка, проявляющиеся в разных специализациях.

Известно, что обучение медицинскому иностранному языку должно фокусироваться на лингвистической компетенции [9], формироваться на содержании и контексте учебного плана [9; 10], которые подготовят студентов к активному применению иностранного языка после окончания курса обучения. Чтобы достичь этого, важно именно обучение языку, основанное на конкретных реальных ситуациях, в которых будет использоваться иностранный язык. Вдобавок, студенты должны быть заинтересованы в приспособлении практических навыков к условиям будущей профессии [9].

Изложение основного материала статьи. Обучение медицинскому иностранному языку представляет собой неизменно сложную задачу для преподавателей, потому что им необходимо подстраиваться, находить новые подходы и методики, принимать решения и адаптироваться к постоянным изменениям. Поэтому, будучи равными партнерами, оба: и студент, и преподаватель, - должны осознавать, что это обучение является обоюдным процессом.

Ключевая роль в изучении специализированного иностранного языка заключается в определении индивидуальных условий обучения и преподавания и в применении их в разработке учебного плана, программы обучения и системы оценивания. Создание качественного учебного плана, в котором студент является центром внимания - основа в обучении иностранным языкам по всему миру. Этот учебный план основывается на потребностях студента и проявлении его мотивации и успешности [9; 10].

Цель этого исследования - определить наиболее распространенные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели английского языка для специальных целей в процессе обучения, а также предложить им возможные решения этих проблем.

В исследовании участвовали 15 преподавателей медицинского факультета ЧГУ имени И.Н. Ульянова, преподающих медицинские дисциплины на английском языке. Большинство участников преподает английский язык в течение трех лет. Нашим респондентам была предложена анкета, содержащая 15 вопросов различного типа, такие как множественный выбор, ранжирование, вопросы "да"/"нет" и открытые вопросы. Идея состояла в том, чтобы получить как можно больше данных по проблемам, с которыми преподаватели сталкиваются во время учебного процесса.

Респондентов попросили заполнить анкету об их отношении к обучению английскому языку для специальных целей. Анкета включала множественный выбор, ранжирование, вопросы "да"/"нет" и открытые вопросы.

Некоторые из вопросов анкеты, предложенной респондентам-преподавателям английского языка, которые непосредственно связаны с нашим исследованием, проанализированы в следующих таблицах.

1. С какими из следующих проблем Вы сталкиваетесь при обучении английскому языку?

Пожалуйста, оцените их в порядке значимости (от 1 наименее значимого - к 5 самым значимым).

Таблица 1

Главные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели английского языка для специальных целей (%)

Вопросы	1	2	3	4	5
1. Отсутствие анализа потребностей			2%	24%	74%
2.Отсутствие подходящих материалов			5%	11%	84%
3.Отсутствие знаний специалиста			18%	52%	30%
4. Отсутствие сотрудничества с преподавателями			15%	45%	40%
5. Низкий уровень знаний по английскому языку	5%	35%	28%	22%	10%

2. В какой из следующих областей хотели бы Вы получать обучение? Дайте ответы в порядке их ранжирования.

Таблица 2

Желаемые программы обучения (повышения квалификации) преподавателей (%)

Вопросы	1	2	3	4	5
Составление программы курса			7%	8%	85%
Специализированная терминология			6%	9%	85%
Методология		12%	65%	18%	5%
Теория ESP	3%	8%	52%	27%	10%

Одна из самых важных проблем, с которой может столкнуться преподаватель, это отсутствие знаний о причинах, почему студентам нужен английский язык, т.е. недостаточный анализ потребностей.

Несколько методов могут использоваться для выявления потребностей, например: интервью, анкеты, наблюдения и т.д. Источником для анализа потребностей могут быть студенты, преподаватели и т.д. Важно узнать не только информацию о том, что студенты ожидают от занятий английского языка, но и проследить ту среду, в которой студенты будут говорить на английском языке.

Если обучающиеся - студенты университета, они должны будут развивать навыки аудирования, чтобы понять лекции и семинары, развивать навыки письма, чтобы написать проекты или диссертацию, развивать устную речь, чтобы выступить с устными презентациями и т.д. Если же иностранный язык нужен обучающемуся для настоящей или будущей работы, то преподаватель должен узнать, что это за работа и какая область знаний на языке в дальнейшем потребуется.

Из таблицы №1 видно, что большинство преподавателей рассматривает отсутствие анализа потребностей как самую важную проблему. 74% респондентов посчитали этот критерий самым значимым. Отсутствие подходящих материалов тормозит обучение английскому языку для специальных целей. 84% респондентов отмечают важность подходящего материала для проведения занятий и выделяют этот критерий как основной. Находить хороший качественный материал для работы со студентами – задача сложная. Какой материал использовать на занятии и как им пользоваться, является ключевым вопросом для всех преподавателей. Материалы для работы должны быть выбраны тщательно, чтобы отразить реальный язык. В некоторых случаях, когда преподаватель не находит готовые материалы, полностью соответствующие потребностям учеников, он должен создавать свои собственные материалы.

Другой проблемой, с которой сталкивается преподаватель английского языка для специальных целей, является несоответствующие знания по теме. 30% респондентов посчитали этот критерий самым значимым, что немаловажно. Так как специальная терминология обычно изобилует в контексте, понимание содержания прочитанного или услышанного материала важны для отражения реального языка. Так как преподаватели

иностранных языков не являются специалистами в профессиональной сфере будущих специалистов, довольно очевидно, что иногда они сталкиваются с проблемами непонимания содержания текстов. В таких случаях преподавателю придется уделить внимание больше подготовке к занятию и иметь хотя бы поверхностные знания об обсуждаемом материале. Знание содержания темы дает возможность преподавателям общаться со студентами по существу предмета. Этого можно достичь, читая литературу на иностранном языке, консультируясь с преподавателем медицинских дисциплин и т.д.

Следует отметить, что сотрудничество преподавателя английского языка со специалистами-медиками является одной из самых важных частей курса иностранного языка для специальных целей. Наше исследование показывает, что 40% респондентов признают отсутствие сотрудничество со специалистами-медиками и отмечают этот критерий как важным. Обзор этого исследования также показывает, что эта проблема может быть вызвана временными ограничениями, различиями в расписаниях, учебном плане, программах, личностными проблемами и т.д. Эти вопросы могли бы быть решены поддержкой со стороны администрации.

Таблица №2 также показывает, что большинство преподавателей выразило свою готовность получить знания терминологии, теории и методологии обучения английского языка для специальных целей.

К преимуществам работы в малых группах относятся повышенное выявление потребностей студентов, развитие ответственности и навыков межличностного общения. Согласно этому подходу, преподаватели должны демонстрировать положительное отношение, доверие и уважение к своим студентам, а также выражать понимание способа обучения студентов [3;4]. Преподаватель не может научить студентов процессу осмысления, но он может повысить осознание их внутреннего потенциала через так называемую практику sub-skills (под-навыки) [9]. Эти под-навыки включают аналитическое мышление, решение проблем, дедукцию и воображение. Для того чтобы эти навыки были улучшены, преподаватели должны принять мнения и позиции студентов в различных видах деятельности.

Задача преподавателя английского языка для специальных целей заключается в обеспечении сбалансированной практики всех этих навыков в процессе обучения. Это очень сложная задача, если учесть огромный объем необходимых исследований и в то же время очень ограниченное время на занятии. Следует подчеркнуть, что проектирование академического курса - весьма динамичный процесс, в первую очередь, вследствие развития как медицинской науки, так и методов преподавания английского языка.

Общепризнано, что обучение английскому языку для специальных целей должно быть направлено на потребности лиц, изучающих язык. Что касается обучения английскому языку для медицинских целей, то основные потребности студентов-медиков включают в себя понимание цитируемых текстов о последних достижениях в области медицинской науки, практики и улучшение навыков разговорной речи (говорения) с упором на усвоение медицинской терминологии через ролевую игру, парные и командные работы, проекты. Кроме того, также полезна практика навыков письма в виде презентации тематических докладов, исследований, оформления медицинской документации. К тому же, студенты-медики должны иметь возможность быть в курсе соответствующей литературы, писать научные работы, а также участвовать в студенческих обменах и международных студенческих конгрессах. Такая форма деятельности обеспечивает прочную базу, позволяющую им обмениваться знаниями и опытом с зарубежными коллегами, а также публиковать научные статьи в авторитетных международных журналах.

Некоторые стратегии для обеспечения сбалансированной практики этих навыков включают совершенствование конструктивного диалога между преподавателями и студентами, сотрудничество с преподавателями основных курсов, а также непрерывную оценку для создания надлежащей учебной программы, разработанной специально для медицинских работников. Особые отношения между преподавателями и студентами оказывают хорошее влияние на методику преподавания и стимулируют студента [4]. Кроме того, долгосрочное обучение является основой высшего образования, и, будучи равноправными партнерами, как студенты, так и преподаватели должны осознавать, что образование – это двусторонний процесс.

Выводы. Таким образом, наше исследование показало, что цели обучения английскому языку для медицинских целей и минимальный уровень специальных навыков четко не определены. Результаты исследования также показали, что студентам не хватает навыков разговорной речи. Авторы исследования предложили рекомендации по улучшению навыков устного общения, что позволит студентам успешно общаться в профессиональной сфере. Следует отметить и необходимость более тесного сотрудничества между преподавателями, так как это будет способствовать повышению качества преподавания и успеваемости студентов. Обучение медицинскому английскому языку должно быть сосредоточено не только на приобретении словарного запаса и анализе текстов, но и на развитии навыков общения, решении проблем, а также принятии решений. Преподавателям английского языка для специальных целей следует признать необходимость внедрения и развития у своих студентов так называемых навыков критического мышления, чтобы они могли соответствовать как профессиональным, так и социальным требованиям.

Литература:

1. Биболетова М.З., Бим И.Л., Брейгина М.Е. и др. Методика обучения иностранным языкам в новых условиях: монография / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010.
2. Николаева Н.В. Возможности и преимущества использования учебной платформы MOODLE в преподавании иностранных языков // Межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам: сб. статей. – Чебоксары, ЧГУ им. И.Н. Ульянова. 2018. – с. 128-133.
3. Николаева Н.В., Пушкина К.В. Использование инновационных технологий в преподавании иностранных языков на неязыковых факультетах // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. статей. – Чебоксары, ЧГУ им. И.Н. Ульянова. 2015. – С. 230-234.
4. Николаева Н.В., Пушкина К.В. Использование учебной платформы MOODLE в преподавании иностранных языков // X Международная учебно-методическая конференция “Современный университет в цифровой образовательной среде. Ориентир на опережающее развитие: сб. статей. – Чебоксары, ЧГУ им. И.Н. Ульянова. 2018. – С. 151-156.
5. Пушкина К.В., Николаева Н.В. Использование предметно-языкового интегрированного обучения CLIL на медицинском факультете ЧГУ имени И.Н. Ульянова // Лингвистика, лингводидактика,

переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. статей. – Чебоксары, ЧГУ им. И.Н. Ульянова. 2015. – С. 239-244.
6. Пушкина К.В., Николаева Н.В. Роль эмоционального компонента в мотивации студентов неязыковых специальностей при обучении иностранному языку // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. статей. – Чебоксары, ЧГУ им. И.Н. Ульянова. 2016. – С. 236-240.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед.вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – С. 39-63.
8. Шайкина О. И. Актуализация современных педагогических тенденций в процессе преподавания иностранных языков. Метод кейсов // Молодой ученый. – 2011. – №12. Т.2. – С. 151-154.
9. Gavin Dudeney, Nicky Hockly. How to teach English with technology. – Harlow23: Pearson Educated Limited, 2007. – 192 p.
10. Hull M.Whose needs are we serving? How is the Design of Curriculum for English for Medical Purposes Decided? – 2004 – 411 p.
11. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press; – 1987.
12. Robinson PC. English for Specific Purposes. – Oxford: Pergamon Press; – 1980.

УДК:376.2

кандидат педагогических наук Раковская Ольга Леопольдовна
Государственное бюджетное учреждение «Комплексный
реабилитационно-образовательный центр» (ГБУ «КРОЦ») (г. Москва);
доктор педагогических наук, доцент, старший научный
сотрудник НИЦ-2 Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва)

О ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье авторы рассматривают содержание процесса формирования духовно-нравственной культуры обучающихся с ОВЗ и приходят к выводу, что, находясь в процессе изменения мировоззрения, возможностей и целей человека, уже сегодня можно обозначить те процессы, с которыми сталкивается современное общество в ситуации духовно-нравственного кризиса и которые требуют пристального научно-психологического внимания. Необходим поиск новых принципиальных подходов к анализу психолого-педагогических аспектов духовно-нравственного воспитания ребёнка с ОВЗ.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, национальное воспитание, духовно-нравственная культура, гуманизация, гуманитаризация, развитие.

Annotation. In the article the author considers the content of the process of formation of spiritual and moral culture of students with disabilities and comes to the conclusion that being in the process of changing the worldview, capabilities and goals of man, today it is possible to identify the processes faced by modern society in a situation of spiritual and moral crisis and that require close scientific and psychological attention. It is necessary to search for new fundamental approaches to the analysis of psychological and pedagogical aspects of spiritual and moral education of a child with disabilities.

Keywords: spiritual and moral education, national education, spiritual and moral culture, humanization.

...влияние нравственное
составляет главную задачу воспитания,
гораздо более важную,
чем развитие ума вообще,
наполнение головы познаниями…
К.Д. Ушинский

Введение. Образование важно не само по себе, оно неразделимо с аспектом воспитательным. Россия – страна с многовековой историей, культурные традиции которой определяли мировоззрение народа. Проблема духовно-нравственного воспитания юношества давно решается на государственном уровне, ей уделяется особое внимание. Для того чтобы общество смогло сохранить уникальную культуру, необходимо передавать – наследовать духовные, ценностные ориентиры, не потерявшие своей значимости и сегодня.

Русская литература является средоточием гуманизма и гармонии. У А.И. Солженицына читаем: «Чем отличаются русские литературные герои от западноевропейских? Самые излюбленные герои западных писателей всегда добиваются карьеры, славы, денег. А русского героя не корми, не пои – он ищет справедливости и добра». Хотелось бы, чтобы современные школьники стремились к нравственным первоосновам: справедливости и добру и в поисках духовных ориентиров и ценностей обращались в первую очередь к миру художественной литературы.

В новом образовательном стандарте по литературе значительно усилена духовно-нравственная составляющая предмета и определены цели изучения литературы: воспитание духовно-развитой личности, формирование духовного мировоззрения, гражданского сознания, чувства патриотизма, любви и уважения к литературе и ценностям отечественной культуры.

Изложение основного материала статьи. Духовные ценности – категория, указывающая на социальное, культурное значение идей, теорий, образов, рассматриваемых в контексте «добра и зла», «истины или лжи», «прекрасного или безобразного», «справедливого или несправедливого».

Нравственность – правила, определяющие личностное поведение; духовные и душевные качества, необходимые человеку в обществе. Нравственное воспитание – целенаправленное формирование у обучающихся системы моральных отношений к людям, обществу, Родине, самому себе.

Вопросы духовно-нравственной проблематики на уроках литературы обучающиеся с ОВЗ решают уже с пятого класса, которые к 7–8 классу рассматриваются ими намного более осмысленно. Особенно нравятся учащимся уроки-диспуты, уроки-споры, заставляющие анализировать и рассуждать.

Так, например, при изучении «Песни про купца Калашникова» М.Ю. Лермонтова ребята строят свои рассуждения «Сильный или слабый человек Кирибеевич?», размышляя о том, в чем истинная сила характера: в страстях, влекущих человека за собою на погибель, или в духовной стойкости, побеждающей страстные порывы?

При изучении повести «Тарас Бульба» Н.В. Гоголя – «Прав ли Тарас, убивая своего сына?» – ответы можно услышать самые разные, но важно, что, решая очень сложные жизненные вопросы, дети учатся рассуждать, доказывать свою точку зрения, опираясь на тот нравственный потенциал, который заложен в отечественной литературе. Русская классическая литература напоминает постоянно, что есть истина, помогает в ее постижении, используя исторический и духовный опыт, накопленный нашими предшественниками, пробуждает сознание к решению «вечных» вопросов, предостерегает молодое поколение от заблуждений и ошибок.

Часто (уже с пятого класса) практикуются на уроках сочинения-миниатюры, сочинения-рассуждения о нравственных понятиях: о совести, милосердии, сострадании, благородстве. «Совесть – это то, что сидит глубоко внутри меня и не дает мне покоя, если я что-то делаю не так…» (Настя, 7 класс), «Милосердие – это желание помочь всем, кто в этом нуждается, понимание самого себя, нужность людям…» (Алиса, 7 класс), «Сострадание – это сопереживание, когда больно не за себя, а за другого человека, когда проживаешь его жизнь…» (Иван, 7 класс). Невероятно значимы творческие работы учеников (даже самые малые): видишь, достиг ребенок каких-либо определенных результатов или нет, смог ли он разобраться в прочитанном или запутался совсем, нашел ли он ответ на поставленный вопрос или нет.

Дети переживают самый трудный этап своего духовного становления – этап нравственного самоопределения. Это время активного поиска жизненных ориентиров, поэтому книги остаются ведущим средством воспитания, духовного развития, становления общей культуры ребёнка.

Найти ответы на свои вопросы они могут в художественном произведении, ведь в процессе восприятия художественного текста ребёнок усваивает сложные мировоззренческие понятия о месте человека в жизни, о его целях и устремлениях, убеждается в правильности тех или иных решений, получает опыт нравственной оценки [3].

Уроки литературы тем выигрышны, что они побуждают вести взволнованный разговор о непростых проблемах жизни, о сложной судьбе героев произведений, об утрате нравственных идеалов, о добре и зле, о роли семьи в воспитании человека.

Литература в школьном изучении многофункциональна по своим целям и задачам, по содержанию, в ней звучат голоса писателей, исторических эпох и литературных направлений. В художественных произведениях поднимаются вопросы этики, эстетики, политики, а иногда даже стратегии и тактики боевых сражений. Но самое главное – проблема души и духа человека и целого народа.

Седьмой класс открывает подготовительный период по изучению историко-литературного курса в старших классах. Перед учащимися с ОВЗ в 7 классе стоит задача увидеть художественное время и художественное пространство в литературе, прошлое нашей Родины, какие художественные способы и средства находит автор, чтобы высветить многообразие душевного состояния героя, вызвать к ним личностное отношение читателя, раскрыть и свое видение сложной проблемы и характера персонажей.

На основе словарной работы, проводимой на уроках по изучению рассказа, составляется словарь с объяснением слов, передающих различные состояния, чувства человека: обида - …; радость -…; блаженный - …; слепое сердце - …; недуг - …; терзать - …; потешиться - …; глумление - …; утолять страдание - ….

Достичь результатов в работе помогают современные педагогические технологии (технологии личностно-ориентированного обучения, предметно-ориентированные, диалоговые, игровые, проектные), а также современные формы и методы обучения, которые позволяют повышать эффективность уроков и прививать интерес к предмету, формировать у учащихся художественный вкус, мировоззрение. Для решения вопросов духовно-нравственного воспитания на уроках литературы практикуются уроки-исследования, уроки-путешествия, беседы, семинары, дискуссии, виртуальные экскурсии, которые заставляют задуматься о настоящих человеческих ценностях: о долге, о чести, об ответственности за свои поступки, о величайшей силе любви, о семье, о жизни. Очень важным, на мой взгляд, элементом служит применение на занятиях с детьми поисковых методов:

- метода эвристической беседы,
- метода проблемного изложения нового материала путем создания проблемных ситуаций,
- самостоятельного поиска решений,
- метода анализа художественного произведения.

Основная цель преподавателя литературы – обучая, развивать и воспитывать. Грамотное воспитание способно предотвратить формирование отрицательных свойств личности и стимулировать формирование положительных качеств, обеспечивать устойчивость подростков к неблагоприятному влиянию среды [1].

Изучение литературы направлено на достижение следующих целей:

- воспитание духовно-нравственной личности;
- развитие читательской культуры, устной и письменной речи;
- овладение умениями чтения и анализа художественного произведения.

Методы наглядного, словесного, частично-поискового, творческого, исследовательского обучения позволяют достичь поставленных целей. Дидактический материал к определенному виду урока можно составить и сгруппировать по тематике (добро и зло, смелость и трусость, дружба и предательство и т.д.).

Особую роль в воспитании, развитии современного подростка приобретают тексты художественного произведения направленные на духовно-нравственное развитие личности: о культуре памяти, об отношении к прошлому, настоящему, будущему и т.д. При этом самого пристального внимания преподавателя требует эмоционального звучание текста, то настроение, которое передает автор.

Анализ текста художественного произведения является важнейшей формой учебной деятельности на уроках литературы. Такой вид работы позволяет выяснить авторскую позицию, высказывать свое личное мнение и делать свой моральный выбор – путь, ведущий к сердцу подрастающего человека. Выполняя маленькое конкретное задание (например, выявление роли одного эпитета в стихотворной строке) или

работая над сочинением после изучения романа, отвечая на проблемный вопрос, обучающийся должен принять для себя альтернативное решение - это значит выбрать между добром и злом, сочувствием и безразличием, смелостью и трусостью, честностью и обманом, верностью и предательством.

Главное назначение учителя – быть источником нравственного влияния. Увеличивая степень самостоятельности учащихся, осуществляя индивидуальный подход, учитель развивает творческие способности каждого ученика. Активность создается совместным творческим трудом.

Задачей учителя является воспитать ребенка таким, чтобы совершение нравственных поступков стало бы его постоянной чертой характера. Еще К.Д. Ушинский, один из лучших русских педагогов полагал, что учитель, прежде всего, должен быть воспитателем. «В преподавателе знание предмета далеко не составляет главного достоинства, главное достоинство преподавателя в том, чтобы он умел воспитывать своим предметом», – писал он.

Реализация задачи духовно-нравственного воспитания сложнее и ответственнее, чем передача предметных знаний и возможна при особом состоянии души учителя, определяющемся ясностью его духовного зрения. По словам К.Д. Ушинского, настоящего учителя и учеников роднит «особенная теплота и задушевность отношений», основой которой являются духовные качества личности педагога: вера, любовь, честность, открытость, мудрость, красота души.

Четко формулируем тему урока, часто проблемную, которая звучит со знаком вопроса. Обсуждаем с детьми название темы, чтобы сформулировать цель.

Например, «Легче жить по совести или без совести?» (по сказке М.Е. Салтыкова-Щедрина «Пропала совесть») и др. Работаем с текстом художественного произведения (комментированное чтение, анализ поступков героев, выводы).

Дети читают на уроках вслух, чтобы слышали самих себя. Во время комментированного чтения останавливаемся на нужных моментах и отвечаем на проблемные вопросы, создаются проблемные ситуации. Ребята постепенно начинают активно участвовать в беседе.

Каждый имеет право высказаться. Дети не боятся говорить. Чувствуют себя вполне уверенно, даже если ошибаются. Затем по вопросам анализируем текст и делаем выводы. В каждом классе есть самые активные ребята, которые помогают вести урок.

При изучении художественных произведений обсуждаем те «вечные» проблемы, которые будут интересны всегда. Возникает диалог с учениками. На уроке литературы могу, опираясь на текст художественного произведения поговорить о любой волнующей учеников проблеме.

Нравственное воспитание невозможно без психологической культуры. А разве она мыслима без понимания законов развития личности, без умения осмыслить душевное состояние?

На уроках литературы раскрывается перед учениками психологический мир персонажей и тем самым побуждает их к нравственной оценке и совершенствованию собственного внутреннего мира. Активно используется такая форма самостоятельной работы как сочинение-рассуждение, постепенно провоцируя учащихся на необходимость иметь собственную позицию, уметь ее отстаивать. Предлагаются такие темы, которые требуют нравственного осмысления, сопоставления себя с литературным героем. Например, «Можно наказать любовью, жалостью и пониманием?», «Как не стать Ионычем?», «Стоит ли платить маленькой подлостью за будущее благополучие?» и др.

Ценность нравственного воздействия письменных творческих работ (сочинений, эссе, ответов на проблемные вопросы) очевидна, так как дети сами ставят нравственные проблемы на своем возрастном уровне их языком. Считаю главным то, что они не столько говорят о проблемах нравственности, сколько их решают для себя, а в будущем, скорее всего, это выразится в поступке. Особенно важным в работе филолога вижу, создание атмосферы «творческого комфорта», «общего вдохновения» на уроке. Почему не все ученики пишут искренне? Возможно, боятся быть непонятыми.

Предлагаются темы, которые увлекают ребят, являются актуальными для определенного возраста и доступными, побуждающими каждого к нравственному самоанализу, но не провоцирующие детей на излишнюю откровенность. Каждая работа требует индивидуального подхода, поэтому комментарии (2-3 предложения) в виде пожелания, похвалы обязательно даю после проверочной работы.

Нравственное воспитание личности ребёнка с ОВЗ – одна из самых важных задач коррекционной школы. Это закономерно, потому что в жизни современного общества всё более возрастает роль нравственных начал, расширяется сфера действия морального фактора. Нравственное воспитание является процессом, направленным на целостное формирование и развитие личности ребёнка, и предполагает становление его отношений к Родине, обществу, людям, к труду, своим обязанностям и к самому себе.

В процессе духовно-нравственного воспитания школа формирует у ребенка чувство патриотизма, товарищества, активное отношение к действительности, глубокое уважение к людям труда.

Стержнем воспитания, определяющим духовно-нравственное развитие, является формирование гуманистических отношений и взаимоотношений детей. Собственный нравственный опыт создаёт условия для эффективно усвоения опыта других людей, который передаётся детям в процессе нравственного просвещения. Накапливая собственный нравственный опыт, ребёнок может ошибиться, неправильно поступить. Учитель пытается помочь ему осознать и пережить ошибочность, безнравственность его поступка; разумеется, надо помочь ему не только исправить поведение, но и, возможно, повлиять на направленность мотивов, вызвавших то или иное действие [2].

В нравственном воспитании детей с ОВЗ определяющее значение имеет личный пример педагога, его отношение к детям. Даже в мелочах, в манерах дети стараются подражать своему учителю, воспитателю. Если для отношений между педагогом и учениками характерны душевность, отзывчивость, заботливость, такими же будут отношения учеников между собой.

Нравственное развитие ребенка занимает ведущее место в формировании всесторонне развитой личности.

Работая над проблемами нравственной воспитанности школьников, надо учитывать их возрастные и психологические особенности.

Этические беседы способствуют приобретению подрастающим поколением нравственных знаний, выработке у школьников этических представлений и понятий, воспитанию интереса к нравственным проблемам, стремлению к оценочной нравственной деятельности.

Главное назначение этической беседы – помочь школьникам разобраться в сложных вопросах морали, сформировать у ребят твердую нравственную позицию, помочь каждому школьнику осознать нравственный опыт поведения, привить воспитанникам умение вырабатывать нравственные взгляды. В процессе этических бесед необходимо, чтобы ребята активно участвовали в обсуждении нравственных проблем, сами подходили к определенным выводам, учились отстаивать личное мнение, убеждать своих товарищей. Этическая беседа строится на анализе и обсуждении конкретных фактов и событий из повседневной жизни ребят, примеров из художественной литературы, периодической печати, кинофильмов. Итогом беседы является яркое, убедительное слово педагога, который делает вывод по обсуждаемому вопросу, дает практические рекомендации детям.

Выводы:

- нравственное воспитание детей является важнейшей стороной формирования и развития личности ребенка с ОВЗ;
- развитие этических представлений, чувств и предполагает становление его отношений к родителям, к окружающим людям, к коллективу сверстников, обществу, Родине, отношений к труду, своим обязанностям и к самому себе [4];
- у детей с ОВЗ формируются нравственно-этические чувства и представления, элементарные навыки нравственного поведения, воспитания этической культуры, что позволяет им как можно раньше сделать свой нравственный выбор, в чем, бесспорно, помогает им урок литературы – урок жизни, урок взросления, урок нравственности.

Литература:

1. Бабкина Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Н.В. Бабкина. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2016.
2. Иовчук Н.М. Вопросы психического здоровья детей и подростков / Н.М. Иовчук. – М.: Книга по требованию, 2016.
3. Ратнер Ф. Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупова. – М.: Владос, 2014.
4. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2014.

Педагогика

УДК: 373.1

аспирант кафедры педагогики и психологии
профессионального образования Репкина Юлия Анатольевна
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий
и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (г. Москва)

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Аннотация. В настоящее время в нашей стране наблюдается ряд положительных перемен, касающихся психологической службы образования. Среди основных тенденций в данной сфере отдельного внимания заслуживает интенсивное развитие и трансформация системы психологической службы образования. Кроме того, серьезными изменениями можно считать формирование советов и центров, занимающихся планированием ее работы и координированием ее действий. Немаловажным представляется также создание и использование системы мониторинга.

Ключевые слова: психологическая служба образования, начинающий специалист, факторы профессиональной адаптации.

Annotation. Now in our country a number of the positive changes concerning psychological service of education is observed. Among top trends in this sphere of special attention intensive development and transformation of a system of psychological service of education deserves. Besides, serious changes can be considered formation of the councils and centers which are engaged in planning of its work and coordinating of its actions. Also creation and use of a system of monitoring is represented important.

Keywords: psychological service of education, the beginning expert, factors of professional adaptation.

Введение. Система мониторинга дает возможность проводить тщательный анализ и давать адекватную оценку психологической службы образования. При этом, по мнению ряда авторов (в частности, Рубцова В.В., Степановой М.А., Пахальяна В.Э. и проч.), решение некоторых проблемных моментов по-прежнему требует пристального внимания. К таковым, например, можно отнести отсутствие единства, своеобразную оторванность теории психологии образования от практики. Помимо этого, на сегодняшний день общепринятая концепция практической психологии образования еще не выработана. В существенном совершенствовании нуждается нормативно-правовая база, регламентирующая работу психологов в рамках образовательных учреждений. Ко всему вышеперечисленному следует прибавить низкое качество профессиональной подготовки специалистов-психологов, отсутствие обеспечения на должном уровне средствами труда, а также кадровую проблему, заключающуюся в том, что психологи не желают работать в образовательных организациях [7]. Причем из образовательных учреждений уходят как психологи, имеющие значительный опыт и стаж работы в этой сфере, так и молодые специалисты, проработавшие всего 1 или 2 года. В этом отношении показательны наблюдения Любимовой Г.Ю., Родиной О.Н., Набдаевой С.В., Мочанова О.Н. и других авторов [5, 9, 11]. Они указывают на то, что все меньшее число психологов, оканчивающих вузы, поступает на работу в образовательные организации. Вместе с тем все больше специалистов покидают систему образования, предпочитая трудиться в других сферах. Это приводит к увеличению потребности в специалистах-психологах со стороны образовательных учреждений, снижению качества услуг, оказываемых педагогами-психологами, ухудшению имиджа психологической службы как в образовательной отрасли, так и в целом в обществе.

По результатам анализа литературных источников, посвященных психологическим и социально-психологическим вопросам [3, 6, 13], можно выделить характерные особенности профессии «психолог». В целом она появилась сравнительно недавно и принадлежит к типу «человек–человек» (Климов Е.А.). Рассматриваемая нами профессия на данный момент может быть охарактеризована наличием у нее некоторых черт, которые прочим профессиям не присущи. Это, в частности, значимость ее для общества в целом, даже (и особенно!) в наше время инноваций и стремительного развития. Кроме того, профессия подразумевает достаточно интенсивную интеллектуальную деятельность на фоне полного отсутствия вещественности. У специалистов в данной отрасли двойная подчиненность по профессиональной линии и по вертикали администрации. В данной сфере недостаточно сформирована нормативно-правовая база, которая регулирует педагогическую деятельность. В большинстве случаев специалисты сталкиваются с полным отсутствием и даже непринятием единого понимания приоритетов в работе психологов со стороны субъектов образовательного процесса. Затруднительно также определить обобщенные критерии профессиональных качеств, успешность специалиста, эффективность его деятельности и т.п. Становление в профессиональном плане молодых педагогов-психологов имеет свою специфику. Проведя анализ печатных изданий, посвященных психологии, можно выделить его основные черты. Так, на сегодня наблюдается совмещение процессов адаптации педагогов-психологов со становлением практической психологии образования в качестве области практической психологии. Успешная адаптация педагогов-психологов после окончания вузов возможна при наличии у них соответствующих индивидуально-личностных качеств, а также присутствии уже во время обучения мотивации к осуществлению профессиональной деятельности. Молодые педагоги-психологи как получают определенные ресурсы, способные обеспечить их успешную профессиональную адаптацию в образовательной организации, так и сталкиваются с рядом трудностей, препятствующих этому процессу.

На основании всего изложенного выше можно заключить, что для обеспечения полноценной профессиональной адаптации начинающих психологов необходимо применение конструктивных стратегий, нацеленных на устранение противоречий в ходе взаимного приспособления в 2-х таких системах, как «специалист-профессия» и «специалист-организационная среда».

Изложение основного материала статьи. Определить успешность адаптации молодых психологов помогает целый ряд показателей. Констатировать положительные результатах можно, если начинающий специалист в пределах данной образовательной организации способен реализовать следующие составляющие [8]: сформировать партнерские и выгодные для обеих сторон взаимоотношения как с педагогическим составом учреждения, так и с административными работниками; принять существующие в коллективе традиции, ценности и нормы (социально-психологический адаптационный аспект); понять и принять права и обязанности, которые определены ему по должностной инструкции как представителю соответствующей профгруппы; в полной мере осознать свою позицию относительно профдеятельности; сформулировать адекватный субъективный образ профдеятельности; очертить для себя положительные профессиональные перспективы в сфере практической психологии образования; осуществить адекватный выбор векторов деятельности (непосредственно профессиональный адаптационный аспект).

Факторы профессиональной адаптации в рамках образовательной организации педагогов-психологов были определены благодаря изучению теоретического аспекта настоящей проблемы. При этом были учтены работы известных отечественных психологов, подчеркивавших значимость активности личности в адаптационном процессе и придающих решающее значение волевой, мотивационной и познавательной сферам человека (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Кон И.С., Рубинштейн С.Л., Петровский А.В., Маклаков А.Г. и т.д.). Анализу были подвергнуты также труды ученых, исследовавших социально-психологические и психолого-педагогические вопросы образовательной сферы в разрезе обеспечения как педагогической, так и управленческой деятельности - Шевандрина Н.И., Комарова М.С., Кашапова М.М., Клюевой Н.В., Рожкова М.И. и т.д. Кроме того, была изучена точка зрения российских специалистов, которые при исследовании профессиональной подготовки педагогов-психологов выделяют ее большое значение в их профессиональном становлении - Зеера Э.Ф., Пахальяна В.Э., Клюевой Н.В., Сыманюк Э.Э., Марковой А.К., Рожкова М.И., Шуванова И.Б., Фонарева А.Р. и проч.

Представляется, что факторы профадаптации педагогов-психологов в образовательной организации являются детерминантами как процесса, так и итога профадаптации психолога в рамках образовательной организации. Мы полагаем, что к таковым следует отнести 3 основных фактора: личностный, характерные особенности подготовки педагога-психолога в вузе, а также оргкультуру учреждения образования [1].

Значение вышеуказанного в адаптации педагогов-психологов в рамках деятельности в образовательных учреждениях состоит в проявлении его специфических черт, способных оказывать положительное или отрицательное влияние как непосредственно на процесс профадаптации, так и на ее итоги. Специфика здесь заключается в социально-психологических характеристиках, которые определяют уникальность процесса вхождения молодого специалиста-психолога и в коллектив педагогов, работающих в соответствующем образовательном учреждении, и в практическую психологию образования в качестве его профдеятельности.

Данными факторами можно определить специфические черты адаптации начинающего психолога. Каждый фактор отвечает за проявление конкретных черт. Оценить состояние факторов можно путем анализа уровня проявления и содержания социально-психологических специфических черт адаптации молодого психолога.

В процессе вхождения начинающего специалиста в профессию выделяются 2 важных аспекта. Во-первых, новый работник появляется в сформированном профессиональном коллективе, где он должен будет приобретать опыт, перенимая его от коллег. Во-вторых, это интенсивный процесс получения профессиональных знаний, что является наиболее рациональным выбором поведенческого решения. При этом подразумевается, что новый сотрудник в профессиональном смысле будет постоянно расти и саморазвиваться (Маркова А.К., Шадриков В.Д., Зеер Э.Ф.) [2].

Педагог-психолог может успешно войти в свою профессию, если будет соблюдаться ряд условий, которые в полной мере согласуются со спецификой деятельности и процессом профадаптации психологов. При этом во внимание должно приниматься и современное положение дел в данной отрасли. В этой связи в качестве подобных ключевых условий для конкретной образовательной организации можно принять следующие [4]:

• определение и осознание педагогом-психологом своей позиции в работе;

• понимание и принятие прав и обязанностей, возникающих у педагога-психолога как представителя данной профессиональной группы;

• адекватность выбора векторов деятельности;

• формирование адекватного субъективного образа своей профдеятельности;

• установление положительных профессиональных перспектив в данной области.

Проанализировав специфику профадаптации в образовательных организациях педагогов-психологов, можно сделать заключение о наличии в этом процессе ряда характерных черт. Ниже перечислены 7 основных особенностей [10]:

1. Педагоги-психологи при вхождении в коллектив образовательной организации отличаются высоким уровнем эмоционального комфорта и интернальности. Они принимают себя и тех, кто их окружает, при этом не стремясь к доминированию и не имея желания спрятаться от проблем.

2. Со временем они способны установить партнерские и даже дружеские отношения, основанные на доверии, со своими коллегами, и симбиотические отношения – с администрацией учреждения.

3. И работникам администрации, и педагогам-психологам свойственно несколько мифологизированное представление касаемо того, какое положение занимает специалист в сфере образования.

4. Преимущественно молодые специалисты не имеют достаточно четкого понимание сферы своей деятельности, равно как и образа работающего педагога. Они не всегда могут точно осознавать свое личное значение в большом механизме, которым является весь образовательный процесс. Для формирования данного образа характерным явлением становится кризис экспектаций.

5. Психологи полагают, что их ведущими обязанностями как специалистов, согласно профессионально-этическому кодексу, является помощь и созидание. При этом для административного состава образовательной организации характерна неосведомленность о ключевых правах психолога.

6. Как с точки зрения самих педагогов-психологов, так и с позиции администрации, эти специалисты достаточно рационально устанавливают приоритетные векторы своей работы. Как правило, основными направлениями становится работа с учениками, диагностическая деятельность, психопрофилактика, психокоррекция.

7. Многие молодые специалисты-психологи дают негативную оценку собственным перспективам в рамках образовательной организации. При этом с позиции администрации перспективы педагогов-психологов в образовательной сфере являются явно выраженными и многообещающими. В процессе установления профессиональных перспектив может возникать кризис профессионального роста.

Неадекватное понимание педагогом-психологом своего профессионального положения является основной причиной возникновения затруднений в ходе профадаптации. Оно приводит к проявлению кризиса профессиональных экспектаций, что, в свою очередь, может вызвать разочарование администрации в специалисте. Недостаточная четкость образа профессиональной деятельности либо ее осуществление с позиции исполнителя, действующего механически и мало задумывающегося над своей работой, не дает возможности успешно реализовать профессиональные функции. Обострению кризиса профессионального роста способствует негативная оценка профессиональных перспектив, а также наличие установки на отсутствие таковых. Дополнительно ситуацию усугубляет низкий уровень компетентности администрации касательно прав и ключевых функциональных обязанностей педагога-психолога в образовательной сфере.

На основании вышеизложенного в контексте изучения профадаптации начинающих психологов можно отметить, что у специалистов, имеющих опыт работы менее 4 лет, успешной адаптации препятствует, в частности, недостаточная развитость личностного фактора.

Соответственно, можно сделать следующие выводы. Молодые психологи для успешной профадаптации должны, во-первых, уметь преодолевать стереотипы касательно собственной профессиональной деятельности (т.е. избавляться от мифологизированного представления о ней), а во-вторых, адекватно найти и установить свое положение в образовательной организации (т.е. исключить как позицию «механического» исполнителя, так и роль всемогущего деятеля). К сожалению, достичь этого удается не всегда. Примечательно, что вхождение в коллектив обычно проходит значительно легче, нежели вхождение в профессию. Такое положение дел, вероятно, обусловлено тем, что для молодых специалистов-психологов характерно то, что у них отсутствуют некоторые составляющие личностного фактора, либо они выражены весьма слабо. К примеру, это субъективный образ профдеятельности, операционный блок (рефлексивные, организаторские способности и т.п.), а также недостаточный уровень профессиональной мотивации [12].

Благодаря изучению личностного фактора, особенностей обучения и подготовки педагогов-психологов, а также организационной культуры можно сделать ряд заключений. В особенности необходимо заострить внимание на 3-х моментах:

• молодые специалисты в данной сфере недостаточно быстро адаптируются в системе «специалист-профессия». Как правило, это происходит именно по причине того, что у них недостаточно развит личностный фактор. В системе «специалист-организация» в адаптации очень важны личностные качества (компетентность в социально-психологическом плане) и «подмена» профессиональных обязанностей функциями, которые должны исполнять другие сотрудники (педагог-организатор, вожатый и т.п.);

• проблемы в адаптационном процессе объясняются также спецификой обучения педагогов-психологов в вузах. Современная подготовка способствует формированию «академического» понимания профессии. Кроме того, она развивает в студентах умение вести научную и исследовательскую деятельность. Однако в профессиональном плане она не мотивирует, равно как и не формирует навыки, необходимые «практикам» данной отрасли, не создает реалистичного понимания сущности практической деятельности педагогов-психологов в данной области. Недостаточное внимание уделяется организации производственной практики в качестве важнейшего ресурса, позволяющего полноценно подготовить будущих педагогов-психологов к практической деятельности;

• особенности организационной культуры образовательных организаций не могут обеспечить успешную адаптацию начинающего психолога. Это обусловлено целым рядом факторов. Так, в традициях и ценностях относительно профессии педагога можно наблюдать заведомо отрицательные установки. Это же относится и к работе в сфере образования в целом. Сама по себе работа ценности не представляет. Символы, как правило, неясны и расплывчаты, и не отражают в полной мере особенностей образовательных организаций. В профессиональном коллективе среди своих коллег педагоги совершают непоследовательные поступки (что связано со слабостью культуры образовательных организаций). Все вышеперечисленное приводит к

возникновению трудностей в адаптации у начинающих педагогов-психологов. Тем не менее, их личностные качества, как правило, обеспечивают беспроблемное вхождение в трудовой коллектив. Следует особо отметить, что руководители образовательных организаций представляют собой существенный ресурс, который может быть задействован для ускорения и облегчения адаптации молодых педагогов-психологов.

Представляется, что выполнение рекомендаций, разработанных для начинающих психологов, руководящего состава методического объединения педагогов-психологов, работников вузов, проводящих обучение по специальности «психолог», а также администрации образовательных организаций, дало бы возможность сделать более эффективным и успешным процесс профадаптации молодых специалистов. Ключевой идеей всех этих рекомендаций является организация сопровождения для психологов в начале их профессиональной деятельности, т.е. реализация мер, обеспечивающих оптимальные условия для их успешной адаптации.

В основе рекомендаций для педагогов-психологов, чей опыт работы в образовательных организациях составляет менее года, лежит заключение о недостаточной выраженности у них личностного фактора, сделанное по итогам исследования. В этой связи рекомендации предполагают то, что активная адаптационная стратегия будет выбрана осознанно. При этом она будет ориентироваться и на внешних видоизменениях, характерных для нашего стремительного времени, и на внутриличностных трансформациях молодого специалиста. В рамках данной стратегии подразумевается оперативное и достаточно мягкое решение возможных проблем и конфликтов, разногласий во взаимоотношениях. Однако молодой специалист должен быть готов отвечать за принятые им решения, даже если для этого придется задействовать все свои внутренние резервы.

Выводы. Теоретический анализ вопросов адаптации позволил выделить следующие составляющие личностного фактора в качестве фактора адаптации: операциональная, когнитивная, мотивационно-смысловая, а также личностно-профессиональные характеристики. Тем, насколько тонко взаимодействуют все эти качества и отличительные характеристики, во многом обусловливается тот факт, насколько будет успешной адаптация молодого специалиста в двух системах, о которых говорилось выше. Кроме того, это окажет непосредственное влияние и на специфику его последующей профессионализации. Подвергая личностные факторы подробному изучению и тщательному анализу, специалисты смогли определить проблемные моменты и ресурсы адаптационного процесса. В качестве причины того или иного рода затруднений в адаптации можно назвать недостаточную выраженность личностного фактора у молодых специалистов-психологов. Анализ специфики обучения педагогов-психологов в вузах позволил сделать заключение о том, что подобный подход является в некотором роде односторонним, поскольку он лишь обеспечивает формирование научно-исследовательских умений и академических представлений о самой профессии психолога. Однако он не направлен на практику молодых специалистов, что тоже является камнем преткновения в процессе их адаптации. Оценка оргкультуры образовательных организаций с позиции адаптации молодых психологов также дала неутешительные результаты. Образовательные учреждения преимущественно характеризуются слабой, спонтанно возникающей оргкультурой власти и роли. Это негативно отражается на адаптации педагогов-психологов, не имеющих соответствующего опыта. Проработав теоретические аспекты проблемы адаптации молодых психологов в образовательных организациях, нами было сделано заключение о необходимости организации сопровождения начинающих педагогов-психологов в адаптационный период. Имеется в виду целый комплекс мер, включающих в себя формирование у самого начинающего специалиста активной стратегии адаптации, а также создание благоприятных условий для адаптации силами руководящего состава образовательных организаций, руководителей методического объединения психологов, работников вузов, где производится профессиональная подготовка педагогов-психологов.

Литература:

1. Ju R., Buldakova N.V., Sorokoumova S.N., Sergeeva M.G., Galushkin A.A., Soloviev A.A., Kryukova N.I. FORESIGHT METHODS IN PEDAGOGICAL DESIGN OF UNIVERSITY LEARNING ENVIRONMENT // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2017. Т. 13. № 8. P. 5281-5293.

2. Sergeeva M.G., Nikitina E.E. Criteria indicators of formation of economic competence of system of the general education // SHS Web of Conferences. 2016. Т. 29. P. 01064.

3. Sergeeva M.G., Flyagina V.Yu., Taranenko I.V., Krasnova E.V., Vilkova A.V. THE INTERACTION OF LABOR MARKET AND EDUCATIONAL SERVICES MARKET CONSIDERING SOCIAL PARTNERSHIP MECHANISM AND SPECIFICITY OF THE REGIONAL EDUCATIONAL POLICY.Ponte. 2017. Т. 73. № 12. P. 2.

4. Neverkovich S.D., Bubnova I.S., Kosarenko N.N., Sakhieva R.G., Sizova Z.M., Zakharova V.L., Sergeeva M.G. Students' Internet Addiction: Study and Prevention//Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2018. № 14(4). P. 1483-1495.

5. Колчина В.В., Сергеева М.Г. Формирование инновационно-предпринимательской компетентности у студентов вуза – будущих менеджеров [Текст] / В.В. Колчина, М.Г. Сергеева; Региональный финансово-экономический институт. – Курс, 2016. – 290 с.

6. Королева Г.Э., Сергеева М.Г. Информационно-коммуникационные технологии в экономическом образовании старшеклассников [Текст] / Г.Э. Королева, М.Г. Сергеева; Региональный финансово - экономический институт. — Курск, 2016. — 202 с.

7. Косырев В.П., Сергеева М.Г. Модель специалиста в условиях рыночной экономики в контексте компетентностного подхода // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»: Теория и методика профессионального образования. М., 2008. № 6-1 (31). С. 23-27.

8. Орешкина А.К., Сергеева М.Г. Образовательный процесс в социальном пространстве системы непрерывного образования: Учебник – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 114 с.

9. Орешкина А.К., Сергеева М.Г., Е.Б. Горягина. Методологические основы развития педагогических систем непрерывного образования: Учебное пособие – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 194 с.

10. Сергеева М.Г. Дидактическая модель формирования экономических компетенций обучающихся на разных уровнях образования // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2015. № 1 (52). Том 1. С. 107-114.

11. Сергеева М.Г. Конкурентоспособность выпускника средней профессиональной школы как показатель качества его подготовки // Человеческий фактор: общество и власть. 2004. № 4 (5). С. 68-69.
12. Сергеева М.Г. Принципы развития непрерывного образования в условиях рынка // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». 2012. № 3. С. 3-15.
13. Сергеева М.Г. Создание и функционирование лаборатории инновационных образовательных технологий как путь совершенствования и модернизации учебного процесса // Качество. Инновации. Образование. 2008. № 1. С. 14-17.

УДК 377
доктор педагогических наук, доцент, старший научный
сотрудник НИЦ-2 Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
бухгалтерского учета и аудита Колчина Вера Викторовна
ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет» (УрГЭУ) (г. Екатеринбург)

КОНЦЕПЦИЯ ВЫСТРАИВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИННОВАЦИОННО-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ТИПА У БУДУЩИХ УПРАВЛЕНЦЕВ

Аннотация. В работе предложена функциональная концепция выстраивания у будущих управленцев компетентности инновационно-предпринимательского типа (ИПТ) во время обучения в высшем образовательном учреждении, интегрирующая в себе пересекающиеся комплексы: целевой, содержательный, процессный и оценочный. Целевой комплекс подразумевает выстраивание компетентности ИПТ с помощью создания надлежащих условий для формирования готовности к выполнению своих служебных обязанностей на высоком профессиональном уровне благодаря развитым знаниям, навыкам и умениям, а также значительному практическому опыту. Содержательный комплекс подразумевает последовательную интеграцию учащихся в образовательный процесс посредством активного обучения. Процессный комплекс интегрирует в себе два вида сопровождения: педагогическое (имитация предстоящей деятельности, консультирование) и методическое (устранение частных проблем и содействие выстраиванию компетентности ИПТ). Оценочный комплекс реализует оценочно-когнитивную функцию, позволяя установить степень выстроенности у будущих управленцев компетентности ИПТ (ее уровней, показателей и способов мониторинга).
Ключевые слова: концепция, управленец, компетентность инновационно-предпринимательского типа.
Annotation. The paper proposes a functional concept of building the competence of future managers of innovative and entrepreneurial type (IPT) during training in a higher educational institution, integrating intersecting complexes: target, content, process and evaluation. The target complex involves building the competence of the IPT by creating appropriate conditions for the formation of readiness to perform their duties at a high professional level thanks to the developed knowledge, skills and abilities, as well as significant practical experience. The content complex implies consistent integration of students into the educational process through active learning. Process complex integrates two types of support: teaching (simulation of future activities, counselling) and teaching (solving particular problems and promote the building of competence IPT). The evaluation complex implements the evaluation and cognitive function, allowing to establish the degree of alignment of future managers of the competence of the IPT (its levels, indicators and monitoring methods).
Keywords: concept, Manager, competence of innovative-entrepreneurial type.

Введение. Проблемы экономического и социального характера, актуальные для нашей страны в начале XXI столетия, обусловлены ее вхождением во всемирный контекст, усилением роли рыночных отношений, развитием и преобразованием профессиональной школы (высшей и средней), принципиально новым подходом к обучению будущих педагогов. Также следует отметить, что условия, которые сложились в современной России, благоприятствуют рассмотрению управленческого образования как неотъемлемой составляющей развития в современной России.

Кроме того, сложившаяся в стране ситуация способствует восприятию управленческого образования в качестве составляющей комплексного развития личности в рамках профессионального образования, ключевым элементом которого выступает менеджер, готовый успешно противостоять вызовам в области экономики. Некоторые специалисты говорят о неизбежном «управленческом прорыве»; по их мнению, он наступит совсем скоро и станет одним из главных факторов бурного экономического роста. Есть мнение, что данный прогресс будет прежде всего связан с повышением квалификации работников, в частности – менеджеров [3].

В настоящее время укомплектование рынка труда менеджерами новой генерации, – с подвижным мышлением, адекватными общей ситуации экономическими ЗУНами (знаниями, умениями и навыками) и высоким уровнем компетентности инновационно-предпринимательского типа (далее – ИПТ), – представляет собой масштабную проблему, с которой столкнулись наши средние и высшие учебные заведения. Чтобы справиться с этой проблемой, правительство вкладывает много средств и административных сил в подготовку будущих управленцев. О приоритетности данного направления можно судить, опираясь на существующие требования к содержанию образования, зафиксированные в государственных документах первостепенной важности – прежде всего, в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации».

В преподавании и теории педагогики самым результативным признано комплексное моделирование, подразумевающее подход к феномену с различных позиций при синхронном создании двух или большего количества моделей. В качестве наиболее продуктивных обычно рассматриваются следующие типы моделей [2]:

– *при изучении специфики управления учебным заведением* – образовательная, организационная и

компетентностная;

– *при изучении проблем воспитания и развития индивидуальных свойств* – процессная и содержательно-функциональная;

– *при подготовке к профессиональной деятельности той или иной направленности* – процессная, содержательно-функциональная и компетентностная;

– *при исследовании результативности отдельных составляющих учебно-воспитательного процесса* – содержательно-функциональная, математическая и т.д.

Следовательно, мы приходим к выводу, что при разработке проблемы выстраивания компетентности ИПТ будущих управленцев нужно создать содержательно-функциональную модель, состоящую из пересекающихся комплексов: целевого, содержательного, процессного и оценочного [1].

Изложение основного материала статьи.

Целевой комплекс подразумевает выстраивание у будущих управленцев компетентности ИПТ с помощью создания надлежащих условий для формирования готовности к выполнению своих служебных обязанностей на высоком профессиональном уровне благодаря развитым ЗУНам и значительному практическому опыту. Сформулированная цель содержит элементы компетентности ИПТ и может быть охарактеризована через определенное количество частных целей (задач), к которым относятся:

выстраивание у будущего управленца системы знаний, навыков и умений ИПТ, позволяющих выполнять правильные предпринимательские действия в сложившейся ситуации;

воспитание позиции и индивидуального стиля ИПТ, способствующих эффективному поведению специалиста в предлагаемой экономической реальности;

создание у будущего управленца культуры мышления ИПТ, оказывающей положительное воздействие на принятие предпринимательских решений в рыночном контексте.

Содержательный комплекс отвечает за реализацию следующих функций:

обучающей, благоприятствующей выстраиванию у будущего управленца системы знаний, навыков и умений ИПТ, позволяющих выполнять правильные предпринимательские действия в сложившейся ситуации;

формирующей, которая заключается в воспитании позиции и индивидуального стиля ИПТ, способствующих эффективному поведению специалиста в предлагаемой экономической реальности;

развивающей, связанной с созданием у будущего управленца культуры мышления ИПТ, оказывающей положительное воздействие на принятие предпринимательских решений в рыночном контексте.

Содержательный комплекс подразумевает последовательную интеграцию учащихся в образовательный процесс посредством активного обучения. Так, уже на первом курсе будущие менеджеры осваивают специальные дисциплины «История российского предпринимательства» и «Моделирование развития бизнеса», повышающие уровень их осведомленности об эволюции предпринимательства в России и за рубежом, а также позволяющие сформировать адекватное представление о социальной роли и психологических особенностях делового человека.

На втором курсе студенты осваивают дисциплины «Маркетинг» и «Основы менеджмента», в рамках которых им рассказывают о базовых понятиях управленческой сферы («менеджмент», «организационные структуры» и т.д.), а также о схеме принятия экономических решений, о способах регулирования конфликтных ситуаций и нежелательных изменений, сильных и слабых сторонах современных моделей управления бизнесом и т.д.

На третьем курсе предусмотрено изучение академических дисциплин «Стратегический менеджмент», «Учет и анализ» и «Экономика бизнеса», в рамках которых студенты должны научиться видеть наиболее результативные управленческие решения и определять критерии правильности планируемых действий.

Программа четвертого (выпускного) курса связана с изучением дисциплин «Венчурное предпринимательство», «Организация коммерческой деятельности» и «Разработка бизнес-планов». Учащиеся осваивают навыки работы с креативными группами, занимающимися поиском и популяризацией нововведений; изучают технологии создания малых фирм и венчурных фондов инновационного характера; учатся анализировать продуктивность используемых новшеств и выстраивать управление деятельностью организации для выполнения задач по разработке и использованию инноваций на рынке, оценивать масштаб и уровень нововведений, выявлять значимость менеджмента ИПТ для данного предприятия, устанавливать степень его связи с финансовым менеджментом и маркетингом.

Процессный комплекс интегрирует в себе два вида сопровождения: педагогическое (имитация предстоящей деятельности, консультирование) и методическое (устранение частных проблем и содействие выстраиванию компетентности ИПТ). В данной статье мы разделяем позицию отечественных авторов Т.В. Блохиной, С.А. Гильманова, Н.В. Кузьминой и других, выделивших несколько групп педагогических методов, которые способствуют выстраиванию компетентности ИПТ.

Стимулирующие методы подразумевают формирование ситуаций:

- предполагающих обращение к опыту прикладного характера;
- сходных с вышеупомянутыми, но не реализуемых стандартными способами;
- определяемых с помощью «мозгового штурма» при невозможности эффективного решения конкретной предпринимательской задачи и прогнозировании серьезных затруднений при попытках устранения и профилактики подобных ситуаций.

Методы разработки алгоритма для ситуаций ИПТ: создание механизма комплексного анализа ситуаций ИПТ, осуществляемого педагогом и учащимися.

Методы творческого решения исследуемых условий на базе алгоритма: характеристика нежелательной ситуации; выявление вызвавших ее факторов и способов элиминации; рассмотрение ситуации с точки зрения учащегося и педагога; установление момента, когда наметилась трансформация ситуации из нейтральной в нежелательную; разработка плана действий; изучение того, как ведут себя люди, участвующие в инновационных контактах; характеристика потенциальных вариантов взаимодействия с будущим управленцем после выполнения поставленной задачи.

Методы многоэтапного выбора: опора на решение, соответствующее определенному критерию (самое простое, трудное, интересное, перспективное); поиск принципиально новых способов эффективного разрешения ситуаций ИПТ.

Методы письменных работ, ориентированных на определение студентом собственной роли в ситуации ИПТ: написание текстов с соблюдением определенной структуры (терминологический раздел; раздел,

направленный на определение общего элемента в нескольких заданиях; раздел теоретического знания и раздел, связанный с разработкой бизнес-планов).

Методы интенсивного осмысления сложившейся ситуации: обсуждение важных общегуманитарных тем, организация круглых столов, проведение мозговых штурмов.

Методы создания условий для креативной деятельности: выявление факторов, породивших данную ситуацию, ее жертв и инициаторов, а также тех, кто способен предложить нестандартные способы ее разрешения.

Методы, связанные с моделированием выхода из возникшей ситуации посредством творчества: изображение ситуации в виде прикладной схемы, выделение ключевых разделов; прогнозирование вероятных сценариев поведения лиц, вовлеченных в ситуацию; алгоритмизация собственного поведения; установление потенциальных компромиссов; выстраивание генерализованной концепции, направленной на устранение проблемы.

Методы имитации «ролевой игры»: представление себя в качестве лица, непосредственно затронутого ситуацией ИПТ; формулирование вариантов поведения; обсуждение сгенерированных проектов; аргументация перспективности предложенных вариантов; обращение к консультированию для получения максимально эффективного решения; установление интересов и потребностей субъектов ситуации; определение факторов, объединяющих участников.

Методы разрешения ситуации: учет позиций всех лиц, вовлеченных в ситуацию; определение ключевой проблемы и основного «пострадавшего»; прогнозирование эволюции событий; использование доступных способов выхода из ситуации; предпочтение лучшего из предложенных вариантов; установление времени, необходимого для устранения проблемы, и формулирование потенциальных компромиссов; устранение проблемы и получение соответствующего опыта.

Методы незавершенных фраз: будущим управленцам дается задание пролонгировать высказанную мысль и завершить фразу, аргументировав принятое решение.

Методы самопознания: определение успехов, трудностей, спорных вопросов, выстраивание индивидуальной образовательной стратегии в процессе получения информации ИПТ.

Описанные методы позволяют утверждать, что формирование у будущих управленцев компетентности ИПТ предполагает их применение в виде педагогических методов, основанных на рефлексии и нацеленных на комплексный анализ и критическую оценку поведения лиц, вовлеченных во взаимодействие ИПТ, а также на коррекцию самовосприятия и создание личностно-ориентированной образовательной траектории по получению опыта устранения проблем ИПТ.

Оценочный комплекс реализует оценочно-когнитивную функцию, позволяя установить степень выстроенности у будущих управленцев компетентности ИПТ (ее уровней, показателей и способов мониторинга).

Концепция выстраивания у будущего управленца компетентности ИПТ играет значительную роль для преподавателя высшего образовательного учреждения, который реализует обучение ИПТ, поскольку оно ориентирует педагога на определенное педагогическое поведение с помощью отбора эффективных ресурсов, позволяющих оказывать влияние на развитие у будущего управленца определенных навыков и умений. Данная концепция может применяться для определения собственной текущей результативности и перспектив профессионального самосовершенствования.

Выводы. В контексте осуществленного исследования были установлены ключевые *характеристики отечественного образования в области менеджмента:* преобладание до недавнего времени традиционного подхода к учебному процессу в высшей школе, который базируется на «германской» концепции (опирается на передачу теоретических знаний, подразумевает разработку содержания и методологии образования с обязательным учетом интересов государства; отсутствие особой методики обучения управленцев; необходимость формирования более продвинутых моделей деятельности современного управленца; модернизация содержания магистерских программ Российской Федерации; переход на принципиально иной уровень подготовки специалистов в сфере управления; превращение образования в основное условие профессиональной состоятельности и конкурентоспособности менеджера; практическая реализация технологий, основанных на обучении посредством рефлексии и прогнозирования; разработка ФГОС нового поколения, предполагающих объединение отдельных специальностей в тематические блоки для совершенствования структурных характеристик; разработка официальных стандартов согласно требованиям, предъявляемым рынком [2].

ФГОС 3-го поколения лежат в основе комплекса профессиональных компетенций ИПТ, которые следует освоить будущим управленцам, однако данных компетенций недостаточно для продуктивной деятельности в существующих экономических условиях.

В современной России подготовка квалифицированных управленцев в контексте инновационной экономики представляется реализуемой при правильном, адекватном выстраивании у будущих специалистов компетентности ИПТ, под которой авторы статьи понимают комплексное индивидуальное свойство, интегрирующее в себе различные инновационные компетенции (основные, профессиональные и вспомогательные).

На основе проведенного исследования разработана концепция выстраивания у будущих менеджеров компетентности ИПТ, содержащая взаимосвязанные блоки, в которых учитываются цель выполняемой деятельности, ее сущность, а также применяемые технологии и методы диагностики полученного результата. Образовательные факторы, благоприятствующие формированию подобной компетентности, обусловлены содержанием современных программ высшего образования, соответствующим ФГОС 3-го поколения.

Литература:

1. Аксючиц, С.А. Моделирование процесса формирования познавательной активности младших школьников посредством решения проектных задач / С.А. Аксючиц // Российский научный журнал. – 2014. – № 4 (42). – С. 229-236.

2. Аксючиц, С.А. Технология решения проектных задач как средство формирования познавательной активности учащихся / С.А. Аксючиц // Современное образование: роль психологии: материалы X юбилейной Междунар. науч.-практ. конф. / Психологический институт РАО. – М.; СПб: Нестор-История, 2014. – С. 106-110.

3. Дзюбенко, С.В. Особенности консультационного обучения педагогов в процессе инновационной деятельности / С.В. Дзюбенко // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 11-й междунар. конф., Минск, 27–28 сентября 2013 г. / Минский ин-т управления; сост. В.В. Гедранович; под науч. ред. В.В. Гедранович и Н.В. Суша. – Минск, 2013 – Вып. 11 – Ч. III. – С. 84-87.

УДК 377

доктор педагогических наук, доцент, старший
научный сотрудник НИЦ-2 Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва);
ассистент Центра дополнительного образования Углов Владимир Владимирович
Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов (г. Москва)

РОЛЬ ТВОРЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье представлен анализ понятий «мастерство» и «профессионализм»; выявлены уровни педагогического творчества; определены базовые качественные критерии, по которым можно судить о наличии и степени творчества в педагогической деятельности; рассмотрены ключевые составляющие процесса педагогического творчества (осмысленность и целенаправленность).

Ключевые слова: творчество, мастерство, педагогическая деятельность, критерии, уровни педагогического творчества.

Annotation. The article presents the analysis of the concepts of "skill" and "professionalism"; the levels of pedagogical creativity are revealed; the basic qualitative criteria by which it is possible to judge the presence and degree of creativity in pedagogical activity are determined; the key components of the process of pedagogical creativity (meaningfulness and purposefulness) are considered.

Keywords: creativity, skill, pedagogical activity, criteria, levels of pedagogical creativity.

Введение. Различие в толковании понятий «мастерство» и «профессионализм», наметившееся в современном педагогическом и психологическом дискурсе, заслуживает более пристального научного внимания.

Современный исследователь Н.Е. Буланкин выделяет следующие уровни педагогического творчества (далее – ПТ):

1) *профессионал* (может разглядеть наличие педагогической проблемы, конкретизировать ее, изучить возникшую ситуацию и определить наиболее результативные пути ее преодоления);

2) *мастер* (способен обогатить образовательный процесс теми теоретическими и прикладными новшествами, которые накоплены педагогическим сообществом, с учетом сложившихся условий. При этом высокий уровень профессионального самосознания благоприятствует вырабатыванию индивидуальной преподавательской манеры);

3) *новатор* (находится на высшей ступени ПТ, сознательно и радикально трансформируя педагогическую реальность. Девиз такого учителя или преподавателя – выстраивать креативный вектор каждого учащегося, что создает условия для полноценной реализации его творческих возможностей. Как правило, педагог-новатор является грамотным стратегом, способным выстроить сложный комплекс обратной связи с классом или группой, а также организовать развитие своих подопечных посредством вербальной и невербальной коммуникации. Высокий уровень языковой компетентности, подразумевающий эффективный контакт с представителями различных культур, выступает ключевой составляющей его деятельности. Педагог-новатор осуществляет непрерывный поиск ресурсов, которые позволят ему усовершенствовать образовательное пространство и добиться более продуктивного и комфортного взаимодействия с конкретными обучающимися [3].

Изложение основного материала статьи. По наблюдению И.Л. Беленок, при самых разных подходах к интерпретации творчества в различных предметных сферах, научное сообщество сходится в выделении двух базовых качественных критериев, по которым можно судить о наличии и степени творчества. Первым критерием является процесс (стандартный или оригинальный), вторым – результат (репрезентируемый в выраженности и специфике новизны). Данные критерии позволяют утверждать, что педагогическая деятельность является творческой, т.к. подразумевает нестандартный процесс (даже при вполне типичных средствах и методах) и не полностью прогнозируемый результат. Рассматривая педагогическую деятельность как изначально творческую, учителя и преподаватели, тем не менее, пытаются выявить определенные закономерности, черты, особенности, которые могут лечь в основу классификаций, практико-ориентированных концепций и отдельных методик [1].

Анализируя специфику ПТ, В.И. Загвязинский выделяет следующие устойчивые характеристики данного феномена: содержание процесса и результата (становление и эволюция личности); необходимость интенсивной и непрерывной работы (нет возможности ждать «порыва», «вдохновения»); потребность в эмпирически верифицируемых результатах (невозможность ограничиться выводами теоретического характера); постоянное взаимодействие с учащимися; публичность реализуемой деятельности; нетипичность основного инструмента творчества – личности педагога (такое совпадение, как неоднократно отмечалось, наблюдается лишь в двух профессиях – педагогической и актерской). По мнению Г.А. Давыдовой, одним из важных свойств педагога-новатора является нацеленность на преобразование существующих обстоятельств через способность занять по отношению к ним четкую, но несколько абстрагированную позицию (при неминуемой зависимости от данных условий). Из данной интерпретации напрямую вытекает еще одна значимая особенность ПТ – активность педагога, ориентированная как на образовательный процесс, так и на саморазвитие. С точки зрения Т.Ю. Колошиной, Т.В. Фроловой и многих других исследователей, ПТ обязательно представляет собой нечто новое, оригинальное, предполагает поиск нестандартных решений,

позволяющих обогащать внутренний мир своих подопечных и собственную личность, противостоять деформации и выгоранию, осмысливать научные данные [4].

Мышление и восприятие учителя, способного к ПТ, исследуются в трудах Р.Н. Герасимовой. Анализируя роль творчества в учебно-воспитательном процессе, автор указывает на противоречие между «функциональным» предназначением современного школьного работника (выполнять сформулированные кем-то задачи) и действительностью, реальной жизнью (педагог ощущает наличие объективно важных практических задач, но не имеет возможности приступить к их реализации). По мнению Р.Н. Герасимовой, ПТ существенно затрудняется или полностью блокируется из-за несвободы на уровне постановки профессиональной задачи, а само толкование творчества ограничивается поиском нетипичного подхода к решению навязанной кем-то проблемы. Для разрешения данного противоречия автор рекомендует обратиться к концепции, разрабатываемой в трудах А.М. Матюшкина, в соответствии с которой главным признаком творчества является умение находить задачу в «проблемной реальности». В контексте данного подхода становится разумным рассматривать ПТ как *умение* воспринимать образовательный процесс как череду проблемных ситуаций, которые можно «расчленить» на ряд педагогических, методических и иных задач разной степени значимости. Имеются основания позиционировать данную способность в качестве важной составляющей мышления учителя-профессионала и ключевой характеристики учителя-новатора [2].

По мнению Р.Н. Герасимовой, введение дополнительного этапа, – этапа выявления задачи, – позволяет дифференцировать новаторскую технологию (методику) и собственно новаторство. Под первым исследователь понимает оригинальный, нестандартный подход к реализации задачи, поставленной кем-то другим; под вторым – нетипичное мышление, способствующее вычленению необходимой задачи из проблемного поля с последующим нешаблонным решением и интеграцией найденного способа в профессиональную практику.

С точки зрения И.Д. Багаевой, педагогическое мастерство базируется в первую очередь на практических компетенциях учителя или преподавателя, его способности делать что-то конкретное. Л.В. Бондарук склоняется к мысли, что среди всех умений, которыми обладает педагог-мастер, основными являются познавательные, основанные на знаниях теоретического и прикладного характера, а также умения, связанные с общением и организацией деятельности (которые зависят прежде всего от индивидуальных свойств педагога). З.С. Левчук перечисляет составляющие ПТ, вполне соотносимые со свойствами практически любой творческой личности: ориентация на саморазвитие в выбранной профессии (наличие сверхзадачи, удовольствие от работы); комплекс педагогических ЗУНов (знаний, умений, навыков), укрепляющий технологическую составляющую реализуемой деятельности; профессиональное сознание и самосознание, объединяющее в себе взгляды, убеждения, движущие мотивы, адекватную оценку собственных потребностей и способностей; стремление к постоянному повышению качества своей работы; наличие опыта самосовершенствования (как в профессиональном, так и в личностном отношении; главное условие – обогащение собственных интеллектуальных горизонтов, интерес к новому); культура вербального и невербального взаимодействия со школьниками или студентами, которая базируется на достаточной информированности в области педагогики и психологии, а также устойчивой системе морально-нравственных ценностей [1].

Рассматривая ключевые составляющие процесса ПТ, остановимся на двух: осмысленности и целенаправленности. Как и во всяком творчестве, в основе ПТ может лежать интуиция или логика. В зависимости от доминирующей способности можно говорить о том или ином особом типе педагогической деятельности. Например, Г.Г. Горелова, используя двухуровневую модель ПТ, предложенную Н.В. Кузьминой, дифференцирует педагогические исследования (логика) и педагогические изобретения (интуиция). Первые представляют собой постоянный и осознанный поиск путей модернизации и оптимизации творческого процесса с использованием понятийно-терминологического аппарата; вторые же способны возникать стихийно и даже неожиданно для самого педагога, когда он осознает противоречия, существующие между поставленными перед ним задачами и доступными ему средствами, методами и технологиями. Г.Г. Горелова четко указывает на осмысленность и целенаправленность (базовые характеристики научно-исследовательской деятельности) и не столь явно – на двойную (логическую и интуитивную) природу творческого процесса.

Однако термин «изобретение» представляется нам не совсем уместным для обозначения ПТ, основанного на интуиции. С нашей точки зрения, здесь больше подойдет словосочетание «опытная педагогическая деятельность». Оно используется, в частности, советским ученым А.А. Кыверялгом, рассматривающим труд педагога как вид исследовательской деятельности. При этом отмечается, что данный уровень достигается работником в том случае, если он: 1) опирается на научную информацию и надежно аргументированную гипотезу; 2) преображает педагогическую реальность, формирует новые педагогические феномены; 3) прибегает к комплексному анализу обогащаемой им действительности, используя полученные выводы во благо своих подопечных. Первое и третье требования репрезентируют важнейшие составляющие деятельности исследовательского характера. Второе требование подчеркивает признак итоговой новизны и нацеленность на изменение.

Представленная интерпретация ясно демонстрирует взаимосвязь, существующую между исследовательской и творческой деятельностью педагога. Данный подход к трактовке ПТ репрезентирует специфику педагогического труда, в рамках которого познание выступает необходимым промежуточным звеном в целостной системе целей и задач, стоящих перед профессиональным сообществом. Похожей позиции придерживаются И.П. Раченко и Н.М. Яковлева. Второй автор выстраивает свое толкование, опираясь на концепцию, ассоциирующую ПТ с формулированием и реализацией задач педагогического характера эффективным и нестандартным способом. Важную черту деятельности учителя и преподавателя выделяет Ю.Н. Кулюткин. Он указывает на изначальную многоплановость любого педагогического решения, отмечает, что однозначность, являющаяся эталоном при характеристике механических структур и их функциональных алгоритмов, абсолютно неприменима при изучении особенностей развивающегося индивида и тех внешних обстоятельств, которые оказывают влияние на его личностное становление. При этом автор имеет в виду и процессуальную, и результативную составляющие ПТ.

Изложенное выше позволяет рассматривать педагогическую деятельность как имеющую творческий потенциал. Ее значимые свойства, описывающие субъект творчества (педагога), его труд и полученный результат, фактически дублируют ключевые особенности любой деятельности творческого характера. Тем не

менее, следует подчеркнуть, что ПТ обладает своей спецификой, которая отражается в предмете подобного творчества и путях его реализации.

Проблема выстраивания структуры ПТ также привлекает внимание большого количества ученых. Так, по мнению В.А. Кан-Калика и Н.Д. Никандрова, всю педагогическую деятельность можно разделить на две стадии (планирование и осуществление) и три области (методику, общение и саморазвитие). Данная классификация благоприятствует более рельефному отражению творческой направленности рассматриваемого процесса в различных сферах и на разных стадиях. В.А. Кан-Калик описывает механизм ПТ, воспринимаемого в рамках системного подхода. Автор позиционирует творческий процесс, реализуемый учителем или преподавателем, как совокупность двух взаимосвязанных подсистем: научно-исследовательской (основанной на логике и опыте, объединяющей в себе теоретические знания педагога по собственной дисциплине, осведомленность в области педагогики и психологии, высокий уровень педагогического мышления, способность справляться с негативными педагогическими ситуациями на базе научно аргументированных решений, эффективное использование учебных и воспитательных методов и иные факторы, имеющие отношение к поисковой деятельности педагога) и творческо-эмоциональной (обращенной к биологическим и психофизиологическим ресурсам учителя и преподавателя, включающей в себя способность контролировать состояние своей психики, взаимодействовать с классом, используя интуицию и экспромт, реализовывать свой творческий потенциал в ежедневной профессиональной практике и задействовать другие компоненты педагогической работы, основанные на творчестве и эмоциях). Данные составляющие следует рассматривать как диалектическое единство.

Определенным сходством с концепцией В.А. Кан-Калика обладает концепция новаторской педагогической деятельности, изложенная в работах Л.С. Подымовой и детально рассмотренная в монографии, написанной совместно с В.А. Сластениным. Авторы предлагают воспринимать данный тип деятельности как совокупность структурных и функциональных элементов, связанных между собой и отражающих многочисленные диалектические точки пересечения между уровнем общей педагогической культуры, творческими возможностями педагога и его профессиональным вектором.

Следовательно, в основе выстраивания ПТ лежат два подхода: деятельностный (детерминирующий сущность и этапы творческой работы) и системный (определяющий содержание и роль «креативного» комплекса и его составляющих). Организация образовательного процесса, благоприятствующего творческой активности всех или большинства его участников, требует объединения обоих подходов.

«Мастерство», «изобретательство», «новаторство» – в теоретической литературе и прикладных руководствах все эти понятия обычно применяются для описания уровней творческой деятельности, по отношению к которым в педагогическом сообществе не сложилось единого мнения. Характеризуя уровни ПТ, различные исследователи подразумевают разные кластеры значимых компонентов профессиональной деятельности учителя или преподавателя, выделяя неодинаковое количество деталей. Например, классификация заслуженных теоретиков педагогики В.И. Загвязинского и М.Н. Скаткиной включает три уровня: эмпирический, теоретический и методологический, отличающиеся спецификой целей и задач, а также основным способом их реализации. *Эмпирический уровень* предполагает обнаружение новой информации и установление эмпирических взаимосвязей посредством обобщения полученных сведений. На данном уровне поисковый процесс ориентирован на сам исследуемый объект и основывается главным образом на фактах, полученных в результате наблюдения или эксперимента. На *теоретическом уровне* устанавливаются определенные закономерности, благодаря которым появляется возможность обосновать ранее обнаруженные факты, а также спрогнозировать ближайшее и отдаленное будущее системы. Здесь исследовательский процесс может сочетаться с улучшением и обновлением понятийно-терминологического аппарата и нацелен на комплексное освоение окружающей действительности в ее ключевых связях и принципиальных закономерностях. На *методологическом уровне* происходит выбор общих методов анализа педагогических феноменов и разработки педагогических концепций на основе теоретических трудов и результатов прикладных исследований.

Кроме того, В.И. Загвязинский предлагает классификацию уровней ПТ по масштабу полученного результата: усовершенствование (улучшение и приспособление к определенным условиям уже используемых учебно-воспитательных средств и методов), изобретение (трансформация, создание отдельных составляющих педагогических систем, форм, технологий, методов), открытие (формулирование принципиально новых, передовых идей и их реализация в рамках конкретной образовательной системы – самые значимые и перспективные педагогические достижения).

С точки зрения В.А. Бухвалова, структура ПТ включает в себя следующие компоненты: выраженность трансформации дидактической системы (масштабность); тип внесенных преобразований (корректировка имеющегося, добавление отдельных нюансов и т.д.); обстоятельства, в которых используются доступные приемы и методы (стандартные, нестандартные, новаторские); уровень полученного результата. В.А. Бухвалов насчитывает пять уровней [3]:

Первый уровень – рост продуктивности дидактической системы учителя или преподавателя благодаря интеграции в нее уже используемых «ресурсов» – методов, приемов и технологий. Подобный результат подразумевает обращение к педагогическому инструментарию, описанному в научной литературе, и внедрение его в свой дидактический комплекс. **Второй уровень** – рост продуктивности дидактической системы учителя или преподавателя благодаря интеграции в нее уже используемых «ресурсов» для их реализации в новом контексте. **Третий уровень** – радикальное преобразование элемента (элементов) дидактической системы учителя или преподавателя через разработку нового приема, метода и т.д. На данном уровне уже можно говорить об изобретениях, но их применение подразумевает коренную модернизацию не всей дидактической системы, а лишь отдельных ее составляющих. **Четвертый уровень** – формирование новой, более продвинутой дидактической системы. Она может «возводиться» на старом фундаменте, но всегда превосходит предшествующие версии по части общего, кумулятивного эффекта, достигаемого через новую дидактическую структуру, новое взаимодействие педагогических ресурсов. **Пятый уровень** – создание направления, отличающегося ярко выраженной дидактической новизной.

Н.М. Яковлева, опираясь на структуры, предлагаемые Н.В. Кузьминой и В.И. Загвязинским (включающие два и три уровня соответственно), выдвигает модель педагогического труда, позволяющую абстрагироваться от количества уровней. По мнению автора, более продуктивным решением является выявление характеристик задействованных явлений: для усовершенствования – улучшение и приспособление

уже используемых учебно-воспитательных средств и методов к требованиям, предъявляемым в образовательном учреждении иного характера, а также к национальной и локальной специфике, корректировка учебных методов и приемов; для изобретения – успешное воплощение в жизнь определенной педагогической задачи, доля новаторства, наблюдаемая в заметных отличиях от предыдущего образца, позитивное воздействие или значительное повышение результативности (со ссылкой на В.В. Белича); для открытия – новизна, глобальность и высокая теоретическая значимость (со ссылкой на исследование А.С. Славина).

Выводы. На основе проведенного исследования, мы придерживаемся позиции В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой, которые называют признаки, позволяющие определить уровень инновационной активности педагогического работника: творческое осмысление профессиональных новшеств; инициативность педагога-новатора в области творчества; коммуникативная культура; глубина и разнообразие педагогического мышления; готовность к интеграции нововведений на технологическом и методологическом уровнях. С точки зрения исследователей, последний признак требует от педагога способности осуществлять педагогический поиск, совершать обоснованный выбор, отдавать предпочтение актуальным и научно значимым исследовательским темам, разрабатывать подробный план эмпирической деятельности в условиях учебного заведения, составлять качественные авторские программы, проводить собственные исследования и интегрировать педагогические инновации (свои и чужие) в учебно-воспитательный процесс.

Литература:

1. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.

2. Колчина В.В. Современные подходы к формированию готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности // Профессиональное образование и общество. 2017. № 4. С. 56-66.

3. Колчина В.В. Формирование готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности как педагогическая проблема // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 28-34.

4. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.

Педагогика

УДК 377

доктор педагогических наук, доцент, старший
научный сотрудник НИЦ-2 Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
бухгалтерского учета и аудита Колчина Вера Викторовна
ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет» (УрГЭУ) (г. Екатеринбург)

ВЫСТРАИВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИННОВАЦИОННОГО ХАРАКТЕРА У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Обучение управленцев нового типа, предприимчивых и мобильных, приспособленных к интенсивной и продуктивной деятельности в условиях современного рынка, обладающих выстроенной в процессе подготовки инновационно-предпринимательской компетентностью, является в настоящее время одной из ключевых задач экономического образования в области менеджмента. Проблема моделирования процесса выстраивания соответствующей компетентности выпускников учебного заведения активно разрабатывается в отечественной и зарубежной литературе.

Ключевые слова: предпринимательская компетентность, экономическое образование, инновации, менеджмент.

Annotation. Training of managers of new type, enterprising and mobile, adapted to intensive and productive activity in the conditions of the modern market, possessing the innovative and entrepreneurial competence built in the course of preparation, is now one of the key tasks of economic education in the field of management. The problem of modeling the process of building the appropriate competence of graduates is actively developed in domestic and foreign literature.

Keywords: entrepreneurial competence, economic education, innovation, management.

Введение. В контексте радикальных изменений в российском экономическом секторе, в рамках развития алгоритма взаимодействия двух важнейших рынков, – труда и образования, – общественный статус и результативность образовательных услуг в области управления во многом детерминируется степенью выстроенности инновационно-предпринимательской компетентности молодого специалиста. Она трактуется авторами статьи как комплексное свойство выпускника профессиональной образовательной организации, подготовленного к осуществлению новаторской деятельности в области предпринимательства, способного обнаруживать что-то новое, нестандартное в изученном и проверенном временем управленческом процессе и принимать аргументированные решения в ситуациях, связанных с повышенным риском.

Проблема моделирования процесса выстраивания специальных компетенций выпускника учебного заведения, который пользуется активным спросом на рынке труда и демонстрирует высокие результаты в выбранной им профессиональной сфере, активно изучается как в нашей стране, так и за рубежом. Описание и анализ моделирования как исследовательского метода приведены в трудах В.Г. Афанасьева, Б.А. Глинского, В.А. Штоффа и др. Статьи С.И. Архангельского и А.Ф. Зотова затрагивают вопросы моделирования в области педагогики. Данный метод, ядром которого выступает понятие модели, позволяет осмыслить рассматриваемый объект на более высоком уровне. Этимологически существительное «модель» восходит к латинскому “modus” со значением «мера, способ».

Моделирование представляет собой способ косвенной работы с объектом, когда изучается не он сам, а какая-либо дополнительная система (природная или антропогенная), которая соотносится с ним по ряду объективных признаков, играющих важную роль в рамках поставленной цели, может функционировать вместо него в некоторых фазах познания, а также предоставляет исследователю сведения, трансформируемые в четкую и верифицируемую (проверяемую) информацию о рассматриваемом объекте [3].

Изложение основного материала статьи. В контексте среднего и высшего профессионального образования моделирование педагогического процесса должно базироваться на девяти ключевых принципах.

Принцип базового образования заключается в том, что построение успешной педагогической карьеры требует определенных базовых знаний и умений на уровне полного среднего образования (такого мнения придерживается, например, А.М. Новиков). Находясь на данном уровне, индивид сможет формировать собственную образовательную траекторию для получения базового профессионального образования.

Принцип взаимосвязи двух уровней образования (базового и последипломного) подразумевает, что в контексте непрерывного образования индивиду придется приобретать новые знания и умения в течение всей жизни, вне зависимости от того, как именно он решит это делать: на лекциях и семинарах, дистанционно или полностью самостоятельно, без помощи учебного заведения.

Принцип взаимопроникновения структур образования предполагает обращение к идентичным образовательным программам в учебных заведениях различного типа, что приведет к их трансформации в многопрофильные образовательные учреждения.

Принцип диверсификации подразумевает обогащение образовательной системы новыми функциями и ее существование в нетипичных, не выделявшихся ранее формах. Переход от системы образования, включающей в себя один формально-содержательный уровень, к разнообразной, отчетливо дифференцированной структуре, направлен на предоставление более широких возможностей для раскрытия личностного потенциала, а также на активный учет ближайшей зоны профессионального развития. Последнее основано на концепции профессионального совершенствования личности, способствующего успешному использованию ее адаптационных ресурсов и подготовке будущих специалистов к освоению инновационных технологий и профессий.

Принцип многоуровневости подразумевает существование значительного количества образовательных уровней и этапов, что создаст условия для обучения специалистов различной квалификации, способных найти достойное место работы в контексте рыночной экономики.

Принцип преемственности базируется на рациональном, логичном подходе к выстраиванию профессиональных образовательных программ с учетом их взаимной соотносимости при использовании новых методов и технологий. Актуальность данного принципа обусловлена активным развитием социума, постоянным совершенствованием образовательной документации, появлением более качественных учебников и пособий, использованием передовых педагогических технологий и оборудования, создающих условия для обучения высококлассных профессионалов, способных составить конкуренцию своим сверстникам и более опытным коллегам на рынке труда.

Принцип «гибкости» образовательных программ подразумевает возможность выбора другой специальности вместо частично освоенной или прохождения курса обучения одновременно в двух или даже трех предметных сферах.

Принцип подвижности организационных форм означает наличие значительного количества форм и подформ обучения, способствующих беспрепятственному и максимально продуктивному перемещению учащегося по современному образовательному пространству при возможности оплаты ряда дополнительных услуг.

Принцип экономической компетентности формирует устойчивую корреляцию между знанием как сведениями и знанием как активностью, что является обязательным условием для подготовки в рамках профессионального образования умной и трудолюбивой личности с набором необходимых навыков и умений в области экономики.

Радикальные изменения в жизни общества, его экономической и социальной сферах, стали причиной особого внимания к обучению будущих управленцев, приведению их возможностей в соответствие с трансформирующимися общественными условиями и более строгими требованиями к индивидуальным характеристикам молодых специалистов, которые должны уметь приспосабливаться к новым императивам рыночной экономики, своевременно откликаться на вызовы изменившейся реальности, осуществлять правильный выбор среди массивов разнородной информации и стремиться к дальнейшему самосовершенствованию и раскрытию собственного профессионального потенциала. В контексте непрерывного расширения международного производства социум и государство особенно нуждаются в грамотных специалистах с высоким уровнем адаптивности, способных к оперативному обнаружению и креативному решению имеющихся проблем, а также осведомленных о новаторских способах развития организаций и владеющих основами экономических знаний в области управления, маркетинга и т.д.

Рыночная экономика, с присущей ей повышенной зависимостью от внешних факторов, заставляет любого менеджера непрерывно повышать уровень своего мастерства и расширять свои профессиональные интересы, пробовать себя в немного другой или даже принципиально отличающейся отрасли (вне зависимости от того, меняет ли человек место работы). Компетенции, полученные личностью в прошлом, должны быть скорректированы согласно модифицированным требованиям либо приведены в соответствие с запросами новой сферы деятельности, выбранной индивидом. Следует отметить, что рыночная экономика особенно заинтересована в достаточном количестве и даже небольшом профиците работников, готовых проявить себя в современных, недавно появившихся профессиях, становящихся все более востребованными в разных странах мира.

Н.Е. Попова указывает на постоянный процесс накопления, развития и модификации человеческих знаний с учетом потребностей населения отдельных государств и планеты Земля в целом [2]. В связи с этим нам следует непрерывно переосмысливать и переоценивать всю доступную информацию, формируя систему обучения экономике, интегрирующую следующие компоненты:

1) сочетание двух видов образования – экономического и трудового, выстраивание ценностно-ориентированной парадигмы отношений, нацеленной на сплочение людей (Л. Любимов);

2) разработку качественного сценария для выстраивания адекватной поведенческой линии и отстаивания интересов своей организации в рамках различных типов деятельности в области экономики;

3) обучение трудовой деятельности с внедрением отдельных аспектов хозяйственного расчета, подчеркнуто рационального, научного подхода к выполняемой работе; осуществление экономических вычислений при продумывании дальнейших шагов и оценке достигнутых результатов;

4) организацию эффективной, общественно полезной деятельности еще в условиях среднего образования (в рамках дисциплины «Трудовое обучение», а также на классных часах и различных внеаудиторных мероприятиях);

5) формирование прикладных навыков с воспитанием бережного отношения к ценностям материального характера, способность делать выгодные покупки, выстраивать бюджетную политику внутри собственной семьи;

6) создание условий в профильных классах для предпочтения учащимся той профессии и того жизненного пути, которые адекватны его потребностям и способностям.

История эволюции современного социума демонстрирует, что образовательные принципы трансформируются под воздействием изменений, происходящих в обществе – следовательно, преподавателям нужно оперативно реагировать на обновление и ужесточение требований, предъявляемых социумом к личности в целом и будущему профессионалу в частности.

Авторы статьи солидарны с позицией Н.Е. Поповой, рассматривающей междисциплинарность как основной критерий при выделении базовых образовательных принципов. Опираясь на данную концепцию, мы выделяем следующие принципы управленческого образования:

1. Принцип показательной модели подразумевает выстраивание педагогом учебно-воспитательного процесса таким образом, чтобы информация об экономических терминах, законах и учениях сопровождалась доходчивым иллюстративным материалом, позволяющим сделать содержание изучаемых разделов более компактным, продуктивным и увлекательным.

2. Принцип комплексности предполагает преподнесение учащимся новых сведений об окружающей среде, социуме, человеке, трудовой деятельности, науке, религии, искусстве и так далее в контексте всех преподаваемых дисциплин. Привлечение школьников и студентов к освоению интегрированного научного и ненаучного знания выступает ключевой задачей и обязательной составляющей современного профессионального образования.

3. Принцип сочетаемости заключается в преподавании одинаковых ЗУНов (знаний, умений и навыков) в рамках различных дисциплин, что благоприятствует более детальному одновременному освоению нескольких учебных курсов, помогая человеку выжить в напряженной геополитической обстановке и стимулируя его к масштабному мышлению, подразумевающему наличие собственной точки зрения по поводу разных концепций социального развития. Для этого человек должен понимать сущность и взаимосвязь всех феноменов и процессов, актуальных для современного поколения и особенно для тех, чей активный возраст придется на середину текущего столетия.

4. Принцип эмергентности означает создание совершенно новых ЗУНов на базе уже полученных знаний. Экономическую информацию эмергентного характера можно преподнести в виде следующей последовательности: выстраивание предпринимательских ЗУНов в области хозяйственной деятельности ⇒ воспитание соответствующего образа мысли ⇒ развитие собственного интеллектуального потенциала для осуществления научной деятельности ⇒ оттачивание умения размышлять в предпринимательском ключе ⇒ совершенствование профильной инновационной компетентности.

5. Принцип семантических (смысловых) акцентов подразумевает обобщение информации, получаемой в рамках других дисциплин, через ее рассмотрение с позиций экономического знания. Это позволяет раскрыть связь экономики с другими предметными сферами и подчеркнуть их роль для данной науки, отраженную в образовательных стандартах.

Модели могут классифицироваться по различным признакам. Например, по типу выстраивания они делятся на идеальные и материальные, а соответствие модели исходному объекту бывает трех видов: субстанциональное, функциональное и структурное.

Теоретики педагогики и практикующие учителя и преподаватели обычно задействуют следующие модели [1]:

1. *Образовательные* (опираются на конкретные педагогические концепциив теоретического характера, в которых описаны составляющие выбранной модели (содержание академической дисциплины, способы мониторинга приобретенных ЗУНов и т.д.) [4].

2. *Организационные* (используются при анализе особенностей совместной деятельности индивидов в учебно-воспитательном процессе с установлением роли и задач структурных элементов системы, направленных на достижение коллективной цели).

3. *Функционально-структурные* (позволяют установить тип и степень взаимодействия индивидов, влияющие на формирование комплекса индивидуальных свойств).

4. *Процессные* (характеризуют механизм трансформации изучаемого феномена; пользуются значительной популярностью среди педагогов-практиков и в исследовательской среде, что обусловлено вполне логичным интересом педагогического сообщества к учебному процессу).

5. *Математические* (помогают выявлять взаимосвязи, существующие между элементами выбранной системы; прогнозировать эволюцию систем; адекватно оценивать полученные результаты).

6. *Компетентностные* (описывают содержание статических феноменов (психограммы, модели первичной профессионализации, модели определения квалификационного уровня и т.д.). Самой востребованной и генерализованной разновидностью подобной модели можно смело назвать модель выпускника учебного заведения. Она выступает своеобразным «золотым стандартом», содержащим профессиональные компетенции молодого специалиста, которые необходимо освоить для достойного трудоустройства после получения документа о профессиональном образовании.

Выводы. Рассматриваемые авторами вопросы моделирования процесса выстраивания новаторской деятельности будущего управленца в области предпринимательства предполагают использование следующих научно-практических подходов [5]: *системного* (в качестве общетеоретической базы), *деятельностного* (в качестве методологической основы) и *компетентностного* (нацеленного на практическую реализацию поставленной цели через решение конкретных задач).

Системный подход ориентирован на анализ общих положений, связанных с выстраиванием исследований системного характера, которые гарантируют корректность, стройность и прозрачность

формулировки научной проблемы в плане содержания. В связи с этим системный подход был выбран авторами статьи в качестве общетеоретической базы выстраивания инновационно-предпринимательской компетентности студентов, получающих образование в области управления (и ряда других экономических специальностей). В рамках системного подхода упомянутый процесс подразумевает определение его базовых компонентов, выявление связей между ними, раскрытие функционального потенциала всей системы в целом.

Деятельностный подход, опираясь на тезис о неразрывной связи между психикой индивида и его деятельностью, интерпретирует последнюю как осмысленную активность, репрезентируемую через тип и уровень его взаимодействия с внешним миром. Оно состоит в реализации ключевых задач, детерминирующих суть, направление и качество человеческой жизни. В соответствии с данным подходом, обучение нацелено не на получение информации или ее накопление, а на выстраивание прикладных ЗУНов на базе доступных теоретических сведений.

Компетентностный подход проявляется в определении задач и планировании результатов учебного процесса как индикатора уровня подготовки будущего менеджера. Итог образования представлен в комплексном виде как выстроенная за отведенный период инновационно-предпринимательская компетентность выпускника образовательного учреждения.

Литература:

1. Аксючиц, С.А. Моделирование процесса формирования познавательной активности младших школьников посредством решения проектных задач / С.А. Аксючиц // Российский научный журнал. – 2014. – № 4 (42). – С. 229-236.

2. Аксючиц, С.А. Технология решения проектных задач как средство формирования познавательной активности учащихся / С.А. Аксючиц // Современное образование: роль психологии: материалы X юбилейной Междунар. науч.-практ. конф. / Психологический институт РАО. – М.; СПб: Нестор-История, 2014. – С. 106-110.

3. Дзюбенко, С.В. Особенности консультационного обучения педагогов в процессе инновационной деятельности / С.В. Дзюбенко // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 11-й междунар. конф., Минск, 27–28 сентября 2013 г. / Минский ин-т управления; сост. В.В. Гедранович; под науч. ред. В.В. Гедранович и Н.В. Суша. – Минск, 2013 – Вып. 11 – Ч. III. – С. 84-87.

4. Суходимцева А.П. К проблеме развития педагогического мастерства педагога в системе современного образования (в аспекте достижения школьниками метапредметного результата) / Педагогическое образование: становление, структуризация, оптимизация, модернизация и прогноз развития: Материалы международной научно-практической конференции, г. Москва 21 апреля 2016 г. [Электронное издание] // Сост. Т.В. Болдовская.

5. Суходимцева, А.П. Виртуальная мастерская как способ развития проектной компетентности педагога / ІЗДЕНІС. 2009. № 2-1. С. 279-282.

Педагогика

УДК: 373.1

доктор педагогических наук, доцент, старший
научный сотрудник НИЦ-2 Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. Масштабные изменения в социальной и экономической сферах российского общества позволили выявить необходимость в людях, обладающих нестандартным мышлением и высоким культурным уровнем. В специфичных и неоднозначных процессах, протекающих в политике, экономике и социальной сфере в различных частях Земли, наблюдаются общие тенденции, отражающие вектор и особенности эволюции нашей цивилизации.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, менеджер образования, востребованный на рынке труда специалист, управленческая культура.

Annotation. Large-scale changes in social and economic spheres of the Russian society allowed to reveal need for the people possessing independent way of thinking and high cultural level. In the specific and ambiguous processes proceeding in policy, economy and the social sphere in various parts of Earth the general trends reflecting a vector and features of evolution of our civilization are observed.

Keywords: vocational training, manager of education demanded in labor market expert, administrative culture.

Введение. В одном из важнейших образовательных документов современной России, – Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, – подчеркивается, что образовательная система обязана готовить граждан, способных не только существовать в правовом государстве, но и вносить посильный вклад в процесс его формирования. В настоящее время возникает острая потребность в оптимизации деятельности менеджеров образования (далее – МО), отвечающих за выполнение программы по совершенствованию экономики, науки и образования в инновационном ключе. Определяющую роль в создании на территории Российской Федерации демократического общества, основанного на уважении прав и свобод личности, начинает играть управленческая культура МО. Это делает обязательным формирование в отечественных вузах максимально благоприятных условий, способствующих интеграции студентов в учебно-культурную среду, в которой у обучающихся, – в том числе у будущих МО, – формируется достаточный уровень управленческой культуры. В случае со студентами, получающими экономическую специальность, это является приоритетной задачей, причем успех ее реализации детерминирует не только уровень профессиональной деятельности, но и качество осуществления программы социально-экономического развития.

Процессы, имеющие место в современном российском образовании (модернизация, оптимизация и т.д.) предполагают способность МО к осмыслению учебно-воспитательного процесса, выбору лучшего варианта дальнейшего функционирования учебного заведения, проектированию личностно-ориентированных образовательных векторов для каждого студента. Кроме того, будущий специалист в области образовательного менеджмента должен уметь нести ответственность за выбранный способ решения управленческой проблемы, а также реализовывать регулирующую, коррекционную и диагностическую функции в условиях эффективного вуза.

Изложение основного материала статьи. В качестве методологической базы данного исследования нами используются следующие популярные подходы [7]:

– системный (К.И. Архангельский, М.М. Бахтин, Э.Г. Юдин и др.), предлагающий условия для позиционирования управленческой культуры будущих МО как устойчивой структуры, состоящей из взаимосвязанных и взаимозависимых элементов;

– деятельностный (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков и др.), способствующий интеграции учащихся в разные типы деятельности для соприкосновения с изучаемым явлением;

– компетентностный (Э.Ф Зеер, А.К. Маркова, А. В. Хуторской и др.), стимулирующий будущих МО к развитию профессионально значимых свойств, требуемых для реализации управленческих задач;

– культурологический (Е.В. Бондаревская, М.С. Каган, М.К. Мамардашвили и др.), который позволяет взращивать субъекта культуры, нацеливать студентов, решивших строить карьеру в государственном секторе, на идеалы российской и общечеловеческой культуры, принимая их во внимание при поиске собственного профессионального стиля;

– антропологический (К.Д. Ушинский, В.И. Слободчиков и др.), состоящий в изучении вопросов выстраивания управленческой культуры будущих МО на базе объединения сведений о человеке, используемых различными научными дисциплинами, при организации педагогического процесса в высшем учебном заведении;

– индивидуальный (В.А. Аверин, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская и др.), который учитывает личностную специфику учащихся, их потребности и интеллектуально-творческий потенциал.

В наши дни учебно-воспитательный процесс активно осмысливается с позиций педагогической, психологической и экономической наук для вырабатывания весомой аргументационной базы. Многие авторы, – как отечественные, так и зарубежные, – полагают, что менеджмент пользуется спросом не только в области производства, но и в рамках педагогических систем очень высокой сложности. Выстраивая модель профессионального обучения МО, автор статьи опирался на концепции регулирования социальных систем, отраженные в трудах И. Ансоффа, А.К. Орешкиной, А.П. Суходимцевой и других. Мы разделяем точку зрения Е.В. Пичугиной [9], соотносящей профессиональную деятельность МО с многообещающими векторами модернизации всей системы образования, которая непрерывно совершенствуется благодаря интеграции инновационных элементов в организацию и эмпирическую проверку всех составляющих учебно-воспитательного процесса.

Сущность и специфика профессиональной деятельности МО детерминированы умением и стремлением реализовывать определенный набор обязанностей, принимая во внимания пять менеджерских функций: планирования, организации, управления, разработки и комбинирования. Основная задача МО состоит в выстраивании продуктивного учебно-воспитательного процесса, создающего условия для предоставления студентам качественных услуг в контексте повышенной конкуренции между современными вузами.

Главной траекторией профессиональной подготовки МО является формирование у студента навыков и умений, необходимых для реализации деятельности управленческо-педагогического характера с обязательным учетом таких ее характеристик, как структурированность, комплексность и кумулятивность.

Мы также придерживаемся подхода Е.В. Пичугиной [10] к интерпретации ключевых понятий и толкований.

МО – это лицо, осуществляющее регулирование процессов обучения, воспитания и развития индивида, выполняющий в образовательной практике определенные функции, которые предполагают подготовку конкурентоспособного профессионала с помощью использования материального, экономического, информационного и иного внешнего потенциала, а также с опорой на содержание, методы и технологии менеджмента.

Управленческо-педагогическая деятельность (далее – УПД) – сложная совокупность фиксированных действий, нацеленных на создание благоприятной образовательной среды, приспособление школьников и студентов к существующим общественным нормам, повышение результативности и снижение издержек субъектов учебно-воспитательного процесса в триединстве «административное управление – управление образовательным процессом – самоуправление», обеспечивающем устойчивое развитие учебного заведения.

Управленческо-педагогическая подготовка (далее – УПП) – целенаправленно выстроенный образовательный процесс, ориентированный на эффективное взаимодействие обучающего и обучаемого, главным итогом которого должна являться способность к выполнению своих профессиональных обязанностей, базирующаяся на углубленных знаниях, навыках и умениях, приобретенных в рамках УПД.

Опираясь на проанализированную научно-педагогическую литературу по менеджменту в сфере образования [1, 5, 8], автор данной статьи определил три ключевых теоретических подхода, которые лежат в основе УПП МО: *системный* (регулирует взаимосвязь всех составляющих профессионального образования), *целевой* (реализует иерархическую последовательность задач в управленческой системе учебного заведения), *комплексно-содержательный* (исследует профессиональную деятельность и концепцию личности будущего МО).

В ходе нашего анализа мы опирались на модель деятельности МО, предложенную Е.В. Пичугиной [9], позиционируемую автором как характеристика основного содержания профессии с вниманием к требованиям, затрагивающим компетенции и индивидуальные свойства специалиста, представляющие собой фундамент его профессионализма.

В результате изучения различных блоков вышеупомянутой модели было установлено, что она создает адекватные условия для анализа многоаспектной деятельности МО по двум направлениям: концепция личности и концепция труда будущего профессионала [2, 10]:

1. *Общее описание специальности*. Сфера профессиональной деятельности МО – содействие продуктивному регулированию учебно-воспитательного процесса; выстраивание управленческой

деятельности в учебном заведении; осуществление педагогического менеджмента на практике в контексте развития образовательного учреждения.

В обязанности МО входит реализация определенных разновидностей профессиональной деятельности: педагогической, экономической, управленческой, прогностической и т.д.

2. *Описание свойств личностного и профессионального характера, требуемых для осуществления профессиональной деятельности*.

3. *Содержание образования.* Определены четыре комплекса, влияющие на формирование совокупности знаний, навыков и умений в области педагогического управления: *общенаучный* (дисциплины социально-гуманитарной и естественно-научной направленности, которые должны обеспечить подготовку эрудированных и критически мыслящих МО с высоким уровнем управленческой культуры), *менеджерский* (способствует успешному педагогическому менеджменту), *экономический* (связан с выстраиванием соответствующих компетенций, ориентированных на совершение результативного, экономически аргументированного управленческого выбора по снижению издержек и повышению эффективности учебного заведения) и *педагогический* (создает условия для обучения высококвалифицированного, востребованного специалиста в области менеджмента, который может добиться профессиональных результатов, соответствующих императивам времени и направлению социального развития).

4. *Профессиональные функции МО*:

- *на уровне администрирования*: формулирование ключевых принципов стратегического развития учебного заведения с использованием услуг специалистов в сфере экономики, менеджмента, психологии; планирование и прогнозирование продуктивной деятельности педагогического сообщества и всего учебного заведения в целом; выстраивание результативной и последовательной работы с педагогическим составом образовательного учреждения и профессиональной деятельности новаторского характера; составление списка стимулирующих признаков успешной профессиональной деятельности преподавателей и вузовской администрации, контроль и диагностика функционирования как образовательных учреждений, так и конкретных педагогов.

- *на уровне преподавания*: *образовательные* (педагогическое содействие закладыванию основ структурированных знаний и прикладных профессиональных навыков); *воспитательные* (выстраивание профессионально-стимулирующей траектории студентов, повышение культуры будущих МО в области управления); *развивающие* (углубление и обогащение знаниевого компонента, выстраивание профессионально значимых характеристик будущего МО); *инновационные* (внедрение нововведений в повседневную практику учебного заведения для интенсификации образовательного процесса); научные, методические прочие функции.

- *на автономном уровне*: определение цели, связанной с самосовершенствованием в личностном и профессиональном отношениях; постановка задач, способствующих наиболее полной и минимально затратной реализации поставленной цели; готовность рисковать, совершая управленческий выбор в нестандартной ситуации; освоение приемов тайм-менеджмента.

Автором статьи продемонстрировано, что продуктивность следования модели УПП детерминировано рядом *дидактических условий*, под которыми понимается комплекс норм, правил, операций и иных факторов, благоприятствующих повышению эффективности УПП, адекватному протеканию образовательного процесса в целом и некоторых его составляющих в частности.

На основании анализа научных работ [3, 4, 6, 9] нами было выделено четыре типа дидактических условий:

1) целевые (интенсификация и закрепление мотивации учащихся к предстоящей УПД; развитие стремления к овладению данным видом деятельности);

2) содержательные (аккумулирование в единое системное целое сведений из различных областей: педагогических, психологических, экономических, методических);

3) технологические (взаимное соответствие целей, средств, форм и других элементов овладения УПД, регулирование познавательной работы учащихся; выстраивание разных типов УПД, а также операции управленческого, педагогического и психологического характера, осуществляемые на каждом этапе управления;

4) контрольные: факторы, демонстрирующие степень овладения УПД, рефлексивные связи, нацеленные на отслеживание, осмысление своей собственной работы, обновление целей и задач.

Специфика предлагаемого комплекса дидактических условий заключается в возможности раскрыть комплексную сущность экономических, психологических, педагогических дисциплин, присутствии элементов УПП, увеличение спектра управленческих обязанностей субъектов УПД, формирование благоприятной психологической атмосферы в рамках учебно-воспитательного процесса.

Мы приходим к выводу, что концепция УПП [9, 10]:

а) реализует социально-экономическую, социокультурную, организующую, системную, объединяющую функции;

б) имеет четыре составляющие: целевую, сущностную, процессную, оценочную;

в) вмещает в себя систему дидактических факторов, благоприятствующих реализации процесса УПП.

В рамках проведенного исследования была представлена научная аргументация процесса УПП, к особенностям которой относятся:

- выстраивание учебно-воспитательного процесса, реализуемого посредством постановки и успешного решения насущных управленческих задач и принятия верных решений в ситуациях проблемного характера;

- работа с заданиями, имеющими творческую составляющую, создание проектов, связанных с вопросами УПД.

Управленческое искусство базируется на способности отдавать предпочтение тем методам управления, которые являются оптимальными в данном конкретном случае. Наряду с наличием у главы организации специального образования, важнейшую роль играет его стремление и способность к саморазвитию, повышению своего интеллектуального и нравственного уровня, к работе с управленческой культурой. По данной причине формируется потребность в подходах к обучению будущих руководителей, способствующих реализации данного умения.

Выводы. Среди главных составляющих культуры управления выделяют [9]:

1) метафизическую: убеждения, склонности, интересы, потребности руководителя;

2) ценностную: элементы управленческой деятельности, имеющие значение для руководителя;

3) прикладную: специфику взаимодействия главы организации со своими подчиненными, средства и способы прогнозирования, моделирования, стимулирования, контроля, технологии управления, степень освоения информационных технологий;

4) креативную: умение главы организации нетипично воспринимать проблемы планирования, организации и контроля;

5) самореализационную: умение раскрывать собственный потенциал на базе адекватной оценки своих ресурсов.

В соответствии с результатами исследований, существование культуры управления невозможно вне личности, вне профессиональной культуры индивида, вне той группы, частью которой он является. В данном случае особое значение имеет вопрос об осмыслении субъектом управления присущего ему самому образа мысли, взаимодействия с окружающей действительностью и собственным внутренним миром.

Таким образом, при подготовке МО следует пытаться обеспечить качество и содержание образования, позволяющие, с одной стороны, рассмотреть все многочисленные внешние обстоятельства и управленческие задачи, с другой – всё богатство своей субъектной действительности и себя как индивида с достаточным уровнем управленческой культуры.

Литература:

1. Колчина В.В. Современные подходы к формированию готовности менеджера к инновационнопредпринимательской деятельности // Профессиональное образование и общество. 2017. № 4. С. 56-66.

2. Колчина В.В. Формирование готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности как педагогическая проблема // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 28-34.

3. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.

4. Кузнецов В.В. Управленческая культура руководителя: [управление в постиндустриальном обществе]: учебное пособие / В.В. Кузнецов, О.В. Орловская. — Москва: Эгвес, 2013. — 177 с.

5. Лизина Н.В. Управленческая культура как качественный показатель управленческой деятельности / Н.В. Лизина // Ползуновский вестник. – 2006.-№ 1. - С. 231-234.

6. Павлова Е.В. Управленческая культура: понятие, сущность, основные черты // Молодой ученый. — 2015. — №10. — С. 1059-1061.

7. Плотникова О.А. Управленческая культура в условиях модернизации российского общества: социально-философский подход / О.А. Плотникова — Пятигорск: Изд-во «Пятигорский гуманитарно-технологический ун-т», 2012. — 80 с.

8. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.

9. Пичугина, Е.В. Профессиограмма как основа профессиональной подготовки менеджера образования / Е.В. Пичугина // Теоретические и прикладные проблемы сервиса. — Москва: «Луч», - 2006, - № 4 (21) - 0,5 пл.

10. Пичугина, Е.В. К вопросу о моделировании управленческо-педагогической деятельности менеджеров образования / Е.В. Пичугина // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: тезисы научных докладов 13-й Всероссийской научно-практической конференции. — Екатеринбург: РГППУ, 2006. – С. 141-142.

Педагогика

УДК: 373.1

доктор педагогических наук, доцент, старший
научный сотрудник НИЦ-2 Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва)

РОЛЬ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Важнейшим элементом процесса создания правового государства выступает развитие правовой культуры, непрерывное и поступательное совершенствование правосознания граждан. Культура относится к числу наиболее сложных, неоднозначных и многослойных понятий, применяемых в научной среде и за ее пределами. Во многих случаях оно используется для описания комплексных явлений и объяснения сложных терминов в контексте различных наук и интеллектуальных систем. Словосочетание «правовая культура» довольно часто используется как специалистами (педагогами, юристами, социологами), так и людьми без профильного образования. При этом значение понятия обычно не уточняется, несмотря на огромную роль правовой культуры для каждого отдельного индивида и общества в целом (в том числе и для его несовершеннолетних представителей).

Ключевые слова: правовая культура, образование, право, правовое государство, гражданское общество.

Annotation. Development of legal culture, continuous and forward improvement of sense of justice of citizens acts as the most important element of process of creation of the constitutional state. Culture is among the most difficult, ambiguous and multilayered concepts applied in the scientific environment and beyond its limits. In many cases it is used for the description of the complex phenomena and an explanation of difficult terms in the context of various sciences and intellectual systems. The phrase "legal culture" is quite often used as experts (teachers, lawyers, sociologists), and people without profile education. At the same time the value of a concept usually is not specified, despite a huge role of legal culture for each certain individual and society in general (including for his minor representatives).

Keywords: legal culture, education, right, constitutional state, civil society.

Введение. Научное понятие «правовая культура» формировалось в неразрывной связи с эволюцией общелитературного значения слова «культура» в разных европейских языках. Еще до возникновения в них этой лексической единицы в латинском языке появилось существительное “cultur”, которое происходило от многозначного глагола “colere” (культивировать, населять, преклоняться и т.д.). Сначала слово “cultur” употреблялось исключительно для обозначения выращивания, ухода за чем- или кем-либо (как правило, растениями и животными). Легендарному древнеримскому мыслителю Марку Туллию Цицерону принадлежит заслуга введения термина «культура» в философский обиход. Взяв за основу распространенное в то время значение, философ имел в виду прежде всего воспитание человеческого духа, раскрытие умственного потенциала. Логично допустить, что последующая трансформация имела прямое отношение к изменению ассоциаций, связанных с возделыванием: они всё чаще затрагивали не животноводство и сельское хозяйство, а ум и душу человека, хотя изначальный смысл существительного частично сохранился и в наши дни (например, в словосочетании «сельскохозяйственные культуры») [3].

Еще в XVII столетии выдающийся британский мыслитель Френсис Бэкон понимал под культурой «удобрение ума». Со временем предложенное Бэконом переносное значение начинает входить в специализированный, а затем и в общий обиход, постепенно утрачивая свой метафорический статус. Если в эпоху Средневековья данное существительное связывалось в основном с городской жизнью, то с наступлением Ренессанса под «культурностью» начинают понимать прежде всего начитанность, знания, умение вести диалог на серьезные темы, гуманистическую направленность личности. Существительное «культура» стало намного чаще употребляться для описания процессов развития в целом, то есть соответствующее понятие сделалось более универсальным. По мнению американского лингвиста Р. Уильямса (Robert Williams), именно тогда и началась неоднозначная, многоаспектная эволюция понятия «культура» в современном мире [6].

Изложение основного материала статьи. Рассматриваемое понятие «культура» закрепилось в статусе научного термина в век Просвещения, обозначая следующее: 1) сферу объективной действительности, определяемую не законами природы и не волей сверхъестественного существа, а поведением homo sapiens, который предстает не как создание, а как создатель, принимающий относительно независимые от внешних сил решения; 2) «успех» человека в роли члена общества, уровень его воспитанности, эрудиции, мышления, адаптированности к социальным нормам.

В тот же исторический период, в первой четверти XVIII столетия, завершилось формирование основной семантики другого знакового термина – «цивилизация». Данная лексическая единица происходит от латинского прилагательного “civilis” – «принадлежащий, относящийся к гражданину». Теряя какие-то смысловые нюансы и приобретая новые на протяжении многих веков, слово «цивилизация» в итоге пришло к своему современному набору значений, связанных с историческим развитием нации или человечества (начиная с определенного социально-экономического уровня). Изначально два этих термина, – «цивилизация» и «культура», – эволюционировали обособленно, однако на рубеже XVIII и XIX столетий германский мыслитель И.Г. Гердер (Johann Gottfried Herder) произвел подлинную революцию в области исследования культуры, постулировав наличие множества национальных культур (а не одной общечеловеческой). Спустя некоторое время там же, в Германии, становится традицией разграничение двух феноменов – цивилизации и культуры. Тем не менее, если обратиться к многочисленным интерпретациям культуры, сформировавшимся на черноземе просвещенной европейской мысли, то следует подчеркнуть, что для всех этих авторов было характерно восприятие культуры главным образом в качестве духовного феномена – прежде всего на уровне социума. Процесс совершенствования общественной культуры ассоциировался с популяризацией знаний о мире, улучшением системы народного просвещения. С точки зрения Вольтера, М. Кондорсе и других видных философов, цивилизованность народа или государства зависела от успехов в области науки, литературы и изящных искусств. Д. Вико и Ж. Ламетри полагали, что культура имеет основополагающее значение для нравственного, экономического и иного прогресса [5].

Когда идеи Просвещения вошли в силу, понятие «культура» уже прочно ассоциировалось не только с человеком как мыслящим субъектом, но и с феноменом развития. Данный подход к восприятию естественной среды и культуры, их гармонии и противостояния, главным образом сохранялся и эволюционировал по мере того, как очередные концепции культуры перестали отличаться выраженной новизной, а мысль о безграничности возможностей человеческого разума не подтверждалась ежедневной действительностью.

Иммануил Кант, – один из наиболее глубоких исследователей данной проблемы, заслуженно считавшийся первопроходцем соответствующего направления в философии, – полагал, что фундаментом культуры является не столько разум, рассудок, сколько нравственность. Мыслитель не солидаризируется с пониманием разумности как поведения, опирающегося исключительно на природные закономерности. По мнению Канта, реальное предназначение человеческого разума состоит в его воздействии на область воли, в ее подчинении моральному императиву; в том, что человек становится свободным, способным действовать обособленно от законов природы и даже наперекор им. Тем не менее, немецкий философ, – вслед за своим французским коллегой Жан-Жаком Руссо, – выступает убежденным критиком цивилизации, хотя его отношение к ней не является однозначно отрицательным. С точки зрения Канта, цивилизация зачастую враждебна к отдельному индивиду, но благотворна для человечества в целом [2].

Идея борьбы с противоречиями бытия как основа культуры была «поднята на щит» представителями германского романтизма конца XVIII – начала XIX века, большинство которых принадлежали к области искусства. Несмотря на крайнюю затруднительность уверенной трактовки творчества Новалиса, Ф.В. Шеллинга, Ф. Шиллера и других романтиков, следует подчеркнуть, что данных авторов роднит преподнесение истории в виде набора мифов, сведéние многообразной исторической панорамы к поступкам отдельных личностей, эстетизация недостоверных сведений. Целью этих мыслителей и литераторов было формирование нравственного и интеллектуального образа различных эпох, культур и народов. Однако наряду с этим уделялось особое внимание тезису, в соответствии с которым свобода человека, проявляющего себя в контексте культуры, не знает никаких внешних ограничений. Для большинства представителей романтического направления идеальным человеком был гений, создающий собственный субъективный мир, благодаря своей убедительности в каком-то смысле сливающийся с объективной действительностью, во всяком случае – оказывающий на нее определенное воздействие.

Устранить противоречие между рассмотренными нами интерпретациями культуры попытался выдающийся немецкий мыслитель Г. В. Ф. Гегель (Georg Wilhelm Friedrich Hegel). С его точки зрения,

основное содержание культуры детерминируется не приближенностью человека к природе, не наследием великих писателей, музыкантов и художников, а соизмеримостью конкретного человека с мировым целом. Под культурой философ понимает «образование», обогащение индивида сведениями о мире, предоставляемыми «научной философией». Согласно Гегелю, назначение этого духовного воздействия заключается в максимально возможном приближении к мировому духу через несколько последовательных этапов, освещаемых любовью к мудрости [1]. Воззрения Гегеля, а также хронологические и географические классификации культур, предложенные немецкими романтиками, сыграли значимую роль в выстраивании мировоззренческих позиций большого количества российских мыслителей.

Возвращаясь к языковой составляющей, стоит подчеркнуть, что русское существительное «культура» впервые зафиксировано в 1845 году в «Карманном словаре иностранных слов». Однако использование данного слова еще не носило массового характера и не встречалось даже в текстах выдающихся публицистов и литературных критиков: Добролюбова, Чернышевского и других. Популярным оно становится в последней четверти XIX столетия, в 80-х годах, причем спектр его значений не уступает большинству европейских языков. В соответствии со словарем В.И Даля, культура представляет собой уход и «возделку», а также образование (как ума, так и души). А в энциклопедическом словаре по философии, вышедшем в конце XX века, под ней понимается в первую очередь особый способ выстраивания и совершенствования человеческой деятельности, репрезентированный в воспринимаемых органами чувств «продуктах», а также в совокупности социальных учреждений и нравственных норм, эстетических ценностей, подходов к восприятию человеком явлений природы, окружающих людей и самого себя [7].

В настоящее время феномен культуры представляет существенную трудность для исследования в связи со сложностью процессов, протекающих в современном обществе. Этим в значительной степени определяется наличие большого и постоянно возрастающего количества толкований данного понятия.

В начале 1950-х годов американские специалисты в области антропологии А. Крёбер (Alfred Louis Kroeber) и К. Клакхон (Clyde K. Kluckhohn) осуществили анализ более 150 толкований культуры, отражающих тот или иной аспект рассматриваемого явления. Через десять лет вышло новое издание их совместного труда «Культура. Критический обзор понятий и определений», рассмотрев в ней несколько новых концепций и дефиниций. Данная книга позволяет составить достаточно четкое представление о различных подходах к трактовке культуры. Обнаруженные толкования были разделены на шесть базовых категорий [4]:

1) исторические, ориентирующиеся на обычаи, традиции, социальные нормы (показательный пример – дефиниция, предложенная американским языковедом Э. Сепиром (Edward Sapir));

2) описательные, сосредоточенные на формулировании списка явлений и процессов, затрагиваемых культурой (ярчайший представитель соответствующей концепции – британский этнолог Э. Тайлор (Edward Burnett Tylor));

3) психологические, сфокусированные на приспосабливании индивида к условиям социальной среды (А. Келлер, У. Саммер), вырабатывании автоматизированных поведенческих стандартов (К. Янг) или воспитании в широком смысле слова (Р. Бенедикт);

4) нормативные, в которых акцент сделан на ценностях и идеалах (У. Томас, Т. Карвер) или на распространенном в данном социуме образе жизни (К. Уислер);

5) генетические, позиционирующие культуру с точки зрения ее социальных истоков (Г. Беккер, П. Сорокин);

6) структурные, уделяющие особое внимание составляющим культуры и их взаимодействию (Р. Линтон).

Вопросы, связанные с трактовкой базовых понятий нашего исследования («культура» и «цивилизация»), поднимались в рамках XVII Всемирного философского конгресса (Монреаль, 1983 г.). Главная тема данного мероприятия, – связь культуры и науки, – стала причиной оживленных дискуссий о философской сущности культуры, ее общественном содержании, значении и функции культуры в дихотомии «социум – природа». Культура подвергалась анализу и как общественный, и как биологический феномен. Конгресс показал, что стремление европейских ученых и философов дать исчерпывающую характеристику данному явлению всегда приводило к размышлению над вопросами социального развития и будущего человеческого рода в целом [8].

Результаты вышеописанного мероприятия нашли отражение в трудах значительного количества современных мыслителей, включая отечественных: П.С. Гуревича, Т.Н. Ойзермана, В.С. Семенова и других.

Также проблемы соотношения культуры и цивилизации рассматриваются в многочисленных монографиях последних лет, среди которых следует выделить труды Н.В. Дьяченко и Л.Г. Ионина.

В наши дни термин «культура» используется научным сообществом главным образом для описания человеческого социума. Культура подразумевает наследование не по крови, а по «каналам» обучения и воспитания, представляя собой своеобразное преломление истории через призму человеческого сознания, способствующее творческому преобразованию объективной действительности. Кроме того, по мнению большинства исследователей, наша цивилизация находится в системном кризисе, обусловленном прежде всего масштабным кризисом культуры, который, в свою очередь, возник по причине истощения ее ресурсов в условиях морального релятивизма. Понятие культуры объединяет систему ценностей материального и духовного характера, служащих показателем того или иного уровня развития человеческого социума. Теоретическими вопросами, связанными с феноменом культуры, занимались многие отечественные авторы: А.И. Арнольдов, Э.С. Макарян, С.Г. Соловьев, А.К. Укледов, А.Д. Шершунов и так далее. Тем не менее, необходимо подчеркнуть, что на данном этапе современная интерпретация культуры еще не оформилась в окончательном виде. Число толкований, по некоторым сведениям, достигает нескольких сотен. Однако, при всех их различиях, они сходятся в том, что культура представляет собой «жизнетворчество человека», его непрерывный активный труд, направленный на улучшение общества и природы и приводящий к непрерывному возникновению новых духовных и материальных ценностей, укреплению позиций гуманизма. Культура – комплексный общественный феномен, вбирающий в себя процессы формирования человеком различных надфизиологических ценностей, в контексте которых он осмысливает себя и окружающую действительность, раскрывает свой творческий потенциал и совершенствует ценностные свойства, познает преобладающий в данном социуме язык, традиции, поведенческие нормы, развивая подобным образом свою личность. Ядром этих процессов выступает сам человек [9].

К материальной культуре относятся труд, оборудование, производственный процесс, технологии производства и, конечно же, итоговый продукт, воспринимаемый органами чувств. Понятие духовной культуры включает в себя язык, моральные и эстетические ценности, образование, науку, искусство, религию, право. Выстроенная homo sapiens духовная культура – это сложный феномен, благоприятствующий развитию умственных и нравственных качеств человека, проявлению того лучшего, что в нём есть. Она выступает основным мерилом общественного прогресса. Рассмотрим два значимых компонента духовной культуры: образование и право.

Образование – это целенаправленно выстроенный процесс воспитания индивида как личности, умеющей раскрыть свой интеллектуально-нравственный потенциал в определенном историческом контексте. В рамках современной образовательной парадигмы культура трактуется как уровень индивидуального развития, определяемый качеством усвоения социального опыта, накопленного людьми за несколько тысячелетий, и способностью к его обновлению.

Право – это комплекс общественных норм, регламентирующих поведение граждан с юридических позиций, обязательных для выполнения всеми людьми и существующих благодаря принуждению со стороны государства. Наряду с образованием, право представляет собой процесс предварительной адаптации новых поколений к окружающей социальной действительности. Данная составляющая культуры существует с древних времен и является одной из основных, при этом тесно взаимодействуя с остальными компонентами и характеризуя, – до известной степени, – всё понятие в целом.

Право нельзя рассматривать отдельно от культуры социума. Оно не может возвышаться над сложившимся общественным укладом и связанными с ним вектором и уровнем культурного развития. Следует отметить, что повышение последнего есть один из базовых факторов, способствующих более эффективному функционированию государства (вместе с совершенствованием законодательства и пенитенциарной системы). Современный правовед С.А. Комаров рассматривает правовую культуру как в существенной мере «итоговую» категорию, индикатор уровня и специфики правового развития социума. Как известно, **правовая культура** (далее – ПК) репрезентирует не только субъективный аспект правовой активности индивида, но и обязательную материальную фиксацию мыслей, чувств, идеалов как объективной необходимости и психологической потребности. В целом ПК можно интерпретировать как **комплекс разнообразных отношений** и в качестве особого процесса, заключающегося в непрерывном воспроизводстве и обогащении ее компонентов на разных этапах и подэтапах общественного развития. С точки зрения З.Г. Крыловой, ПК представляет собой не только учет юридических норм, но и определенное к ним отношение, проявляющееся как на мыслительном, так и на эмоциональном уровне. Для индивида, обладающего ПК, характерны [7]: 1) осведомленность о юридических нормах; 2) уважение к праву; 3) выстраивание собственной поведенческой стратегии в соответствии с правом. Наличие ПК подразумевает следование юридическим императивам и стимулирование окружающих к аналогичному поведению.

Выступая элементом общественной культуры, ПК приобретает ее ключевые черты, однако вместе с этим характеризуется некоторыми особенностями. Прежде всего, под ПК следует понимать не само право, его институты или практическое использование, а совокупность соответствующих идей и представлений. Ведь юридическое благополучие государства определяется не только уровнем правосознания граждан, но и состоянием их ПК. Она подразумевает высокий уровень правотворческой деятельности, применения правовых норм на практике; адекватное осмысление и эмоциональное восприятие правовой реальности; изучение особых типов правовой активности, осуществляемой определенными государственными структурами; учет результатов выполнения императивов, предписываемых законом, воздержание от уголовных преступлений и административных нарушений (С.А. Комаров). Высокий уровень ПК является естественным для правового государства с выраженным демократическим началом. Ее основу составляют знания о праве как таковом, о законах, имеющих силу в данном государстве на данный момент, и способность пользоваться данной информацией. Поэтому эффективность обучения и воспитания в области права во многом определяется корректной формулировкой цели и задач, достигаемых в рамках вышеупомянутой деятельности. Лица, связанные с реализацией образования в правовой сфере (ее организаторы и целевая аудитория), должны иметь четкое представление о планируемом итоговом результате данной работы. На наш взгляд, в качестве подобной цели следует рассматривать выстраивание ПК личности учащихся. В разные годы проблема ПК учащихся привлекла внимание множества исследователей: В.С. Андреева, В.Г. Гришаевой, В.Д. Ермакова, Н.В. Квитковской, А.В. Мицкевича, Н.В. Назаровой, З.Т. Новичковой, Н.М. Огаркова, В.Ф. Пирожкова, Н.А. Тихолаз и др. В трудах данных авторов поднимались вопросы ПК учащихся общеобразовательных школ, гимназий, лицеев, колледжей, техникумов, ПТУ и других представителей молодого поколения (включая несовершеннолетних лиц, преступивших черту законности).

Исследование продемонстрировало, что вышеупомянутые авторы чаще всего анализировали проблему ПК с позиций психологии, педагогики и юриспруденции. Большинство этих людей отразили свои взгляды в статьях, учебно-методических пособиях, докладах на всероссийских и международных конференциях, где зачастую описывался опыт функционирования конкретного образовательного учреждения. Также следует подчеркнуть, что многие работы публиковались накануне или после важнейших партийных мероприятий, то есть нерегулярно, спорадически – и это, в целом, соответствовало духу того исторического периода. Основная часть этих трудов увидела свет в преддверии «перестройки», в конце 70-х – начале 80-х годов XX века и, к сожалению, не отличалась глубиной и оригинальностью подхода к вопросам формирования ПК у групп населения, перечисленных в предыдущем абзаце.

Затем в данной области имело место некоторое «затишье», причины которого носили как объективный, так и субъективный характер. Прежде всего, распад СССР привел к исчезновению государственной идеологии, в той или иной степени оказывавшей воздействие на развитие научной мысли во всех ее направлениях. Кроме того, Конституция Российской Федерации, постулировав создание демократического государства и отвергнув любую официальную идеологию (статья 1), не наметила вектора дальнейшего развития страны – в том числе и в сфере проблем молодежи. Также нужно отметить, что в 1990-е годы, – на фоне сложной ситуации в экономике и социальном секторе, а также в связи с растерянностью новой власти в лице Б.Н. Ельцина и его ближайшего политического окружения, – начался ряд негативных процессов: массовое сворачивание теоретических и прикладных исследований, закрытие научных и научно-популярных изданий, сокращение числа сотрудников НИИ и учебных заведений, падение престижности научного труда и связанный с этим кризис внутренней мотивации и т.д. Неудивительно, что в подобных условиях существенно

ослабло и внимание к вопросам формирования ПК у школьников и студентов. Число трудов, посвященных этой проблеме, значительно уменьшилось. К сожалению, среди тех немногочисленных работ по данной тематике, которые все-таки увидели свет в то непростое время, автору не удалось обнаружить ни одного исследования, предлагающего масштабную и целостную концепцию правового образования учащейся молодежи.

Несмотря на описанные трудности, проблема выстраивания личностной ПК остается актуальной как в теоретическом, так и в прикладном отношении. Даже сейчас, спустя почти 30 лет после развала Советского Союза, приходится констатировать отсутствие цельной модели ПК личности. К сожалению, ни исследователи, ни преподаватели юридических дисциплин не имеют представления о содержании, структуре и задачах данной модели в современном контексте.

ПК является мощным преобразующим ресурсом социума, имеющим отношение ко всем аспектам человеческой деятельности в области права. В этом отношении ее следует рассматривать как важнейшее условие духовной эволюции общества, осуществления знаковых реформ в различных сферах общественной жизни, создания правового государства с демократическими институтами управления. Освоение права в образовательных учреждениях должно подразумевать интеграцию школьников и студентов в интенсивную правовую практику, повышение уровня их активности в соответствующей области. Выявляя основное содержание ПК, А.В. Мицкевич пришел к выводу, что оно заключается в пиетете к закону, в осведомленности о собственных правах и обязанностях, а также в учете этих знаний в повседневной жизни. С точки зрения ученого, которое разделяется автором данной статьи, данные факторы выступают одним из базовых признаков истинной демократии.

По мнению С.М. Вишняковой, ПК объединяет в себе информированность о правовых нормах; высокий интеллектуально-нравственный уровень; способность применять правовые нормы с пользой для себя, своего учреждения, граждан; стремление к увеличению правовой грамотности населения и сокращению числа правонарушенй [5].

В соответствии с результатами проведенного нами исследования, феномен ПК еще недостаточно изучен в рамках современного социально-гуманитарного знания. По Н.В. Квитковской, это повышает ценность трансляции учащимся тех надежных сведений, которые могут выстроить у них адекватное восприятие права и связанных с ним нравственных категорий [8].

С точки зрения В.Ф. Пирожкова, ПК подразумевает способность учащегося адаптироваться к имеющейся ситуации; наличие знаний об источниках правовой помощи. Исследователь полагает, что при развитой ПК гражданин следует писаным и неписаным законам человеческого общества осознанно и добровольно, опираясь на собственные моральные принципы, при этом не загружая официальные органы пустыми требованиями и жалобами [3].

Занимаясь вопросом о правовом фундаменте общего и высшего образования, О.В. Костейчук и С.Ф. Эхов трактуют ПК как детерминированное общественным строем состояние правовой реальности, которое складывается из достаточной степени развития юридических норм, правового сознания и деятельности (на индивидуальном, групповом и социальном уровне), а также успешных государственных мер по обеспечению гражданских прав и свобод.

Выводы. В научной литературе понятие ПК используется в узком и широком смысле. В первом случае под ней понимаются общий уровень действующего законодательства, функционирование определенных государственных органов, правовое сознание отдельных индивидов и общества в целом, демонстрирующее эффективность правовой системы. ПК, понимаемая в широком смысле, представляет собой более сложный феномен. С точки зрения С.С. Алексеева, ее сутью является высокий статус права в ежедневной деятельности социума, доминирование данного института над различными стереотипами, привычками, традициями, догмами и его положительное влияние на всю юридическую сферу (подготовка компетентных специалистов, повышение престижности и результативности должностей, связанных с юридической помощью населению, поддержка научных учреждений, занимающихся правовыми вопросами и т.д.). Тем не менее, следует подчеркнуть, что данные толкования опираются на интерпретацию ПК в чисто юридическом ключе. В данной статье мы анализируем учебно-воспитательный процесс с позиций двух взаимосвязанных личностей: учащегося и педагога. Их неразрывная соотнесенность позволяет констатировать, что носителем ПК должна быть именно личность – и в образовательной сфере, и в обществе в целом. Таким образом, мы рассматриваем ПК как выстроенную с помощью правового образования (обучения и воспитания) систему знаний, сценариев функционирования и оценок, интегрирующих рациональное восприятие гражданином собственных свобод, прав и обязанностей, уважительное отношение к законодательству своей страны, осознание ответственности перед социумом и государством. Подобное толкование позволяет автору статьи увидеть в ПК универсальную составляющую образовательного процесса, которая уделяет равное внимание как учебному, так и воспитательному аспектам, что представляется особенно значимым в процессе работы с будущими специалистами.

Литература:

1. Гегель Г. Наука права. М.: Мысль,1990.

2. Кант И. Критика способности суждения. М.: Искусство,1994.

3. Основы правовых знаний: Учеб. пособие для техникумов и колледжей / Э.П. Гаврилов, В.И. Гуреев, Н.Ф. Зайцев и др. – М.: Экономика, 1995. – 303 с.

4. Платонова Т.И. Методы обучения предметам экономико-правового цикла в профессиональном учебном заведении. Международная конференция «Проблемы непрерывного технического и профессионального образования в начале XXI века». Сборник научных докладов и тезисов. – М.: ИТОП РАО, МЦОС, 2003. / Под ред. Т.Ю. Ломакиной. – С. 141-143.

5. Рубина Г.В., Стоян Е.В. Формирование правового воспитания студентов / Г.В. Рубина, Е.В. Стоян // Среднее профессиональное образование. – 2000. – № 2. – С. 35-36.

6. Фирсов А.Г., Фирсов Г.А. Подросток: типичные правонарушения / А.Г. Фирсов, Г.А. Фирсов // Профессионально-техническое образование. – 1991. – № 1. – С. 90-93.

7. Фирсов Г.А., Макаров Н.Д. Задачи и содержание правовой подготовки // Среднее профессиональное образование. – 1999. – № 3. – С. 34-36.

8. Фирсов Г.А., Макаров Н.Д. Основы права. Сборник задач с методическими рекомендациями для средних специальных учебных заведений. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 79 с.

9. Фирсов Г.А., Макаров Н.Д. Правовое обучение и воспитание в ССУЗАХ / Г.А. Фирсов, Н.Д. Макаров // Вестник среднего профессионального образования. – 1999. – № 4.

УДК: 373.1

доктор педагогических наук, доцент, старший
научный сотрудник НИЦ-2 Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва)

КОМПЕТЕНТНОСТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ СУЩНОСТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу управленческой культуры менеджера образования в контексте компетентностного подхода; установлены границы применения компетенций и компетентности; сделан акцент на управленческой коммуникации и изучении ее функционального назначения при формировании управленческой культуры менеджеров образования.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, менеджер в сфере образования, критерии, принятие решений.

Annotation. Article is devoted to the analysis of administrative culture of the manager of education in the context of competence-based approach; borders of use of competences and competence are established; the emphasis on administrative communication and studying of its functional purpose when forming administrative culture of managers of education is placed.

Keywords: competences, competence, the manager in education, criterion, decision-making.

Введение. Высокий профессионализм включает в себя не только профессиональную компетентность, но и достаточный уровень управленческой культуры. Однако для успешного трудоустройства, а также последующей адаптации к условиям работы обязательным условием можно считать именно профессиональную компетентность. Рассмотрим, какие именно определения термину «компетентность» были даны зарубежными и отечественными учеными. По мнению Дж. Равена, компетентность – это специфическая способность, позволяющая выполнять конкретное действие в некоторой предметной области, которая формируется из узкоспециальных знаний, особых предметных навыков и способов мышления и включает в себя также осознание ответственности за собственные действия.

Зимняя И.А. под компетентностью предлагает понимать некоторую совокупность внутренних потенциальных психологических новообразований (знаний, алгоритмов действий, понятий, представлений, систем ценностей), в последующем проявляющихся в деятельности. С точки зрения Ю.Г. Татура, компетентность следует трактовать как практическое проявление готовности и стремления к реализации собственного потенциала (знаний, навыков, личностных качеств и т.д.) с целью обеспечения эффективной творческой/продуктивной деятельности как в профессиональной, так и в социальной сферах, в сочетании с осознанием социальной значимости и личной ответственности за ее итоги, а также потребности в непрерывном ее совершенствовании [6].

Изложение основного материала статьи. Понятие компетентности следует разграничивать с понятием компетенции. Первое представляет собой совокупность характеристик личности, которые дают возможность эффективно осуществлять некоторую деятельность для решения соответствующих задач, тогда как под вторым понимается перечень вопросов, в отношении которых специалист обладает необходимыми знаниями.

Термины «компетентность» и «компетенция» (в пер. с лат. «принадлежность по праву») – однокоренные, однако по своей сути они несколько отличаются. Понятие «компетенция», как правило, употребляется в 2-х значениях: объем полномочий, присущих определенному должностному лицу либо органу или перечень вопросов, в отношении которых у этого лица имеются профессионально значимые знания, навыки, опыт. Под «компетентностью» обычно имеется в виду знание выполняемой работы, ее сущности, т.е. подразумевается понимание внутренней логики функционирования разнообразных процессов, связей, систем, а также возможных средств и способов разрешения поставленных задач благодаря наличию глубоких профессиональных и сопутствующих знаний. В последние годы содержание компетентности по отношению к работе менеджера образования формулируется все более четко. Специалист в области управления образованием должен уметь квалифицированно исполнять публичные обязанности. С учетом персонификации компетентности по отношению к соответствующим лицам, работающим на публично значимых должностях, можно выделить 3 наиболее важных критерия. *Первый* из них – это достаточный уровень знания своих служебных обязанностей, который может быть обеспечен благодаря четкому определению функций таких сотрудников в должностных инструкциях, законах, нормативно-правовых актах. *Второй* – корректное понимание задач, решаемых конкретным органом. Благодаря заданности статуса можно в отношении их использовать такие составляющие компетенции, как задачи, полномочия, права и обязанности, поощрения, взаимоотношения, основания возникновения ответственности и ее виды. *Третий* – в общегражданском понимании компетентность подразумевает осуществление деятельности работником/служащим в интересах общества и государства [1].

Термины «компетентность» и «компетенция» применяются в самых разных областях деятельности. Целый ряд факторов влияет на формирование управленческой компетенции. К ним относятся требования конкретного времени, специфика развития общества, социальный заказ, особенности методов и форм управления. Личностным характеристикам специалиста в этом случае отводится большая роль. Среди всех требований, предъявляемых к компетентности работников образовательной сферы, в том числе – руководителей, можно выделить 5 категорий, в каждую из которых входит несколько параметров [7]:

1. Исполнение гражданского долга, соблюдение государственной политики и интересов государства в сфере управления; соблюдение положений Конституции, законов, нормативно-правовых актов; соблюдение правил профессиональной и международной этики; осознание теоретических проблемных вопросов и практических задач, их эффективное разрешение; отслеживание тенденций развития как в рамках нашей

страны, так и общемировых, организация деятельности с их учетом; знание или изучение как минимум 1 иностранного языка.

2. Высокий уровень методологической культуры в управленческой сфере; навыки целеполагания, разработки стратегии и тактики управления; способность выбирать правильные решения при наличии альтернативных вариантов и реализовывать корректные управленческие действия; умение использовать коммуникации и коммуникационные технологии.

3. Способность осуществлять целеполагание коллегиально; навыки коммуникации и поддержания самоорганизации в коллективе; умение разрабатывать и реализовывать кадровую политику; стремление к повышению квалификации, предоставление возможностей для этого; профессиональный долг, профессиональная честь и достоинство; способность обеспечивать на разных уровнях (от локального до регионального и даже глобального) достижения организации.

4. Готовность руководителя отвечать за принятие решений; гражданская позиция; духовно-нравственные черты; умение проводить анализ, обнаружить причинно-следственные связи, а также выполнять самоанализ; навыки командной работы; творческий подход; умение проводить диагностирование и осуществлять социальное прогнозирование и т.д.

5. Правильная, понятная, точная, чистая речь, логичность высказываний, соблюдение норм языка, корректное применение профессиональных терминов или понятий из иностранных языков, несение ответственности за все, что сказано.

Соответствие требованиям последнего пункта является подтверждением нравственно-речевой компетентности работника, причем последняя базируется, в том числе на владении навыками полемического мастерства.

В настоящее время уровень речевой культуры у населения в целом существенно упал. По этой причине особое значение приобретает воспитание у студентов ответственного отношения к языку, прививание стремления к совершенствованию речевой культуры. Решение этих задач должно осуществляться в вузе как в рамках любых учебных занятий, так и в ходе внеучебной деятельности. Под нравственно-речевой компетентностью понимается в первую очередь хорошее владение грамотным, литературным языком, знание и корректное использование языковых норм и профессиональной терминологии. Все это отражает и интеллектуальный, и нравственный уровень индивида. Развитию нравственно-речевой компетентности учащихся может способствовать организация целого ряда мероприятий. К ним можно отнести проведение дебатов, диспутов, дискуссий, самопрезентаций (выставок портфолио). Немалую роль также могут сыграть разнообразные пресс-конференции, круглые столы и т.д.

Существует ряд критерием, по которым может оцениваться речь будущего специалиста. Основными из них могут считаться [8]: *логический* (последовательность речи, ее убедительность, познавательная активность, взаимопонимание); *содержательно-информационный* (информативность высказываний и их актуальность); *нравственно-оценочный* (истинность сказанного, преследование благородных целей); *нормативный* (ясность речи, ее соответствие нормам произношения, корректность использования языковых средств); *выразительность* (интонационные особенности, тембр и тон речи, ее темп, расстановка ударений в словах, использование пауз, артистический компонент, позволяющий полнее раскрыть сущность сказанного).

По нашему мнению, особого внимания в ходе профессиональной подготовки студентов-менеджеров образования заслуживает совершенствование техники речи в рамках реализации всех форм работы, перечисленных выше. В этой связи мы стремились достичь осознания студентами-менеджерами образования важности чистоты и правильности речи, отражающей нравственно-профессиональный уровень специалиста. Следует отметить, что речь может мотивировать к приобретению новых знаний, а также стремлению к профессиональному росту. Соблюдение ряда организационных принципов речевой коммуникации при этом является обязательным. Таковыми можно считать, например, принцип вежливости и доверия (т.е. тактичность, доброжелательность, позитивность, одобрение) или принцип соответствия между сказанным и воспринятым (т.е. сохранение смысла без изменения). Благодаря данному принципу каждый из говорящих может донести до слушателей свое мнение. Также он обеспечивает равенство возможностей в получении сведений для последующего аргументирования собственной точки зрения или решения. В процессе реализации диалоговых форм работы (дебатов, диспутов, круглых столов, т.д.) и с учетом этических кодексов, разрабатываемых учащимися, был предложен ряд рекомендаций, нацеленных на развитие речевой коммуникации, являющейся важнейшим элементом управленческой культуры студентов-менеджеров образования. Основными из них стали: проявление интереса к тому, что говорит другой человек; развитие умения слушать окружающих; поиск именно того смысла в сообщаемых сведениях, который имеет в виду собеседник; исключение неоднозначных выводов; отслеживание сути без отвлечения на незначительную информацию и т.д.

Под управленческой культурой понимается сложное, многогранное явление. Оно включает в себя культуру власти в общем; управленческую культуру в образовательной отрасли; управленческую профессиональную компетентность и прочее. На эффективность вышеуказанных компонентов оказывают влияние многие факторы. В частности, она зависит от репрезентативного состава администрации, административного профессионализма, партийно-политической нейтральности и административной автономии, прозрачности административной работы, взаимодействия культур. Мы полагаем, что в рамках образования в вузе студенты должны иметь возможность получить знания относительно вышеприведенных компонентов управленческой культуры в качестве собирательного, многогранного понятия [2].

Представляется, что преподавателям вузов следует при формировании управленческой культуры у студентов-менеджеров образования уделить большое внимание самосовершенствованию, самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию учащихся. С этой целью можно использовать ряд особых форм работы. По нашему мнению, наиболее эффективными будут следующие: организация лекториев (хотя бы один раз в месяц), посвященных проблемам профессиональной компетентности; проведение открытых микрофонов (т.н. вечеров вопросов и ответов) и круглых столов; обеспечение встреч и общения со специалистами образовательной сферы, НИРС; разрешение профессиональных задач и т.д.

Развитие информационной культуры в рамках подготовки студентов-менеджеров образования в стенах вузов представляется крайне важным, т.к. она составляет основу управленческой культуры. Так, педагогическое воздействие, в частности, должно быть нацелено на формирование у будущих специалистов универсальных умений по обработке информации. Учащиеся должны научиться анализу, прогнозированию,

проектированию, рациональному выбору информационных технологий. Всего этого можно достичь в процессе реализации всевозможных проектов в рамках освоения разнообразных учебных дисциплин. Воплощение в жизнь проектов учащимися вузов возможно как индивидуально, так и в группах или в коллективной форме.

При формировании управленческой культуры студентов-менеджеров образования большое значение имеет развитие как личностных качеств, так и профессиональных характеристик. Интересное мнение по этому вопросу высказал Сластенин В.А. Данный автор предлагает под личностно-профессиональным развитием понимать процесс развития личности, нацеленный на обеспечение серьезных профессиональных достижений, высокого уровня профессионализма, который реализуется в рамках саморазвития, профессиональной деятельности, а также профессиональных взаимодействий. Формирование высокого уровня профессионализма требует обеспечения соответствующих организационных, психологических, материально-технических, информационных, социально-педагогических и прочих условий [3].

Мы полагаем, что при формировании управленческой культуры будущих менеджеров образования следует делать акцент на управленческой коммуникации и изучении ее функционального назначения. В этой связи учащимся был предложен для изучения ряд видов управленческой коммуникации с расшифровкой их функционального назначения. Основными среди них можно назвать следующие [5]:

– приказ (донесение решения, принятого руководителем, до сведения подчиненных);
– совещание (выбор наиболее эффективного и рационального варианта управленческого решения среди нескольких альтернативных предложений);
– переговоры (обсуждение управленческого решения между несколькими субъектами управления);
– отчет (подведение итогов, сообщение их студентам).

В рамках задания, предложенного учащимся, необходимо было выполнить разработку этических требований к разным видам управленческой коммуникации. Работа по выбранным видам коммуникации велась студентами в условиях микроколлективов. В частности, этическими требованиями, предложенными учащимися по отношению к управленческой коммуникации в виде приказа, стали достоверность, объективность и гласность.

В рамках настоящего исследования мы предлагаем модель личности менеджера образования, сформулированную с учетом требований, которые сегодня предъявляются к таким специалистам. Представляется актуальным ее использование при организации образовательного процесса в вузах в сфере формирования у студентов управленческой культуры. Итак, основными здесь являются такие элементы как компетентности [4]:

– в области методологии и стратегии управления: навыки прогнозирования, умение использовать методы коммуникации; способность применять инструментарий стратегического целеполагания, мышления;

– когнитивная: знание государственных интересов, способность их выражать согласно законам страны, профессиональной этике, гражданскому долгу и ответственности; изучение теории управления, определение ведущих тенденций социального развития как внутри государства, так и в мировых масштабах;

– управленческая (профессиональная): понимание основных принципов управления (целостности, системности, гуманизации, совмещения единоначалия и коллегиальности, полноты и объективности информации); владение управленческими функциями (информационно-аналитической, организационно-исполнительской, регулятивно-коррекционной, мотивационно-целевой, контрольно-диагностической и проч.); способность использовать новые организационные структуры управления;

– информационно-технологическая: способность к анализу, прогнозированию, проектированию, выбору технологий;

– коммуникативно-информационная: владение навыками делового общения, культурой общения (как на внутригосударственном, так и на международном уровнях), языком; изучение инновационных ИКТ;

– персональная: наличие нравственных регулятивов, их проявление в деятельности и поведении; признание общечеловеческих ценностей (нравственных: отзывчивость, благородство, добро и т.д.; экзистенциальных: свобода, любовь, ответственность, совесть, т.п.; эстетических, прочее); определение своей профессиональной позиции; креативность; владение инструментарием рефлексии, а также контрольно-оценочными средствами, т.д.;

– общекультурная: наличие знаний в сфере аксиологии (учение в философии о сущности материальных и духовных ценностей); наличие нравственной устойчивости, этики субъект-субъектного взаимодействия, профессиональной культуры; стремление сохранить и развивать ценности как национальной, так и общемировой культуры, т.д. Здесь решающая роль отводится ценностной ориентации как ключевому компоненту структуры личности, т.е. ее направленности на определенные ценности. Под ценностной ориентацией понимается система устойчивых отношений индивида к самому себе и окружающей реальности, проявляющаяся в виде фиксированных установок на конкретные ценности духовной и материальной культуры социума. Ими характеризуется содержательная сторона направленности личности. В них отражается специфика отношения человека к действительности, его идеалы, цели, убеждения, потребности, интересы.

Выводы. Благодаря использованию вышеприведенной модели личности специалиста-менеджера образования в образовательном процессе в рамках обучения в вузах можно обеспечить:

– ориентацию учащихся на личностные качества, важные в профессиональном отношении, которые требуются в обязательном порядке всем педагогическим работникам для эффективного осуществления ими деятельности;

– актуализацию привития студентам управленческой культуры в ходе осуществления учебной деятельности, в процессе производственной практики, а также во внеучебной деятельности;

– мотивацию учащихся к обучению, формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности после окончания обучения;

– формирование индивидуального стиля деятельности, целевых установок, перспектив профессиональной деятельности на ближайшее будущее, а также средне- и долгосрочных. Таким образом, можно констатировать, что управленческая культура имеет личностную значимость. В развитии человекотворческого потенциала ее можно считать одним из ключевых факторов.

Нами была проведена экспериментальная работа, направленная на формирование у студентов-менеджеров образования управленческой культуры. Благодаря этому мы определили ряд педагогических

условий, позволяющих получить положительный эффект в этом направлении:

– обеспечение позитивной мотивации, понимания учащимися личностной и социальной значимости управленческой культуры;

– учет специфических личностных характеристик каждого из студентов в процессе формирования их собственного стиля профессиональной деятельности;

– восприятие преподавателями студентов в качестве субъектов культуры как в рамках учебной, так и в ходе внеучебной деятельности;

– стимулирование самосовершенствования, саморазвития, самовоспитания личности будущих менеджеров образования;

– осуществление развития человекотворческого потенциала учащихся в рамках разнообразных видов деятельности.

Вышеуказанные условия могут быть использованы педагогами вузов в процессе формирования управленческой культуры будущих менеджеров образования.

Литература:

1. Колчина В.В. Современные подходы к формированию готовности менеджера к инновационнопредпринимательской деятельности//Профессиональное образование и общество. 2017. № 4. С. 56-66.

2. Колчина В.В. Формирование готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности как педагогическая проблема//Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 28-34.

3. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике//Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.

4. Павлова Е. В. Управленческая культура: понятие, сущность, основные черты // Молодой ученый. — 2015. — №10. — С. 1059-1061.

5. Плотникова О. А. Управленческая культура в условиях модернизации российского общества: социально-философский подход / О. А. Плотникова — Пятигорск: Изд-во «Пятигорский гуманитарно-технологический ун-т», 2012. — 80с.

6. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения// Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.

7. Пичугина, Е. В. Профессиограмма как основа профессиональной подготовки менеджера образования / Е.В. Пичугина // Теоретические и прикладные проблемы сервиса. — Москва: «Луч», - 2006, - № 4 (21) - 0,5 пл.

8. Пичугина, Е.В. К вопросу о моделировании управленческо-педагогической деятельности менеджеров образования / Е.В. Пичугина // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: тезисы научных докладов 13-й Всероссийской научно-практической конференции. — Екатеринбург: РГППУ, 2006. –С.141-142.

Педагогика

УДК: 373.1

доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник НИЦ-2 Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва)

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Качество труда работников сферы образования складывается из множества культурных составляющих, включая профессиональную культуру, особенности взаимоотношений в команде, осознание общей и личной ответственности, уровень самодисциплины, взаимопомощи. Работники образования в наше время призваны выполнять единовременно задачи по наставничеству, творчеству и организации. Многофункциональность труда каждого педагога предопределяет многофункциональность труда всего состава педагогов учреждения.

Ключевые слова: управленческая культура, профессиональная педагогическая деятельность, подготовка специалистов в области управления, менеджер образования.

Annotation. The quality of work of educators consists of a set of cultural components, including professional culture, features of relationship in team, awareness of the shared and personal responsibility, level of self-discipline, mutual aid. Educators are called to carry out at a time tasks of mentoring, creativity and the organization presently. The multifunctionality of work of each teacher predetermines multifunctionality of work of all list of teachers of establishment.

Keywords: administrative culture, professional pedagogical activity, training of specialists in the field of management, the manager of education.

Введение. Результативность совместной деятельности педагогических работников находится в прямой зависимости от уровня их профессиональной культуры; специфики отношений, сложившихся в данном коллективе; осознания индивидуальной и общей ответственности, а также от межличностного взаимодействия в рамках выполнения своих служебных обязанностей. В наши дни и учитель, и преподаватель, и педагог дополнительного образования не только помогают учащимся получать новые знания, но и воспитывают, и руководят, и мотивируют. Наличие нескольких функций у каждого отдельно взятого педагога детерминирует многофункциональный характер деятельности всего профессионального сообщества.

На данном этапе общественного развития труд педагога должен быть дополнен управленческой составляющей, обогащён новой профессиональной культурой, которая базируется на нормах и правилах, принятых в управленческой среде. Подобная активность развивает личность, раскрывает её потенциал, интегрирует индивидуума в область экономического и социального взаимодействия с коллегами, задаёт уровень и вектор мотивации, влияет на индивидуальную систему ценностей. Другими словами, фактором, который во многом определяет содержание и статус управленческой культуры, является организационно-управленческий аспект деятельности менеджера образования. Чтобы конкретизировать специфику выстраивания у менеджеров образования управленческих компетенций и основанной на них культуры, рассмотрим особенности соответствующего аспекта деятельности менеджера образования.

Изложение основного материала статьи. Систематизация имеющихся определений и анализа организационно-управленческой деятельности (далее – ОУД) позволяет выделить наиболее значимые авторские подходы, в которых рассматриваемый вид деятельности исследуется в контексте производственных задач, стоящих перед трудовым коллективом, приводя к их качественной и своевременной реализации. Например, в работе А.Д. Даржания проводится анализ ОУД как «симбиоза» организационных и управленческих компетенций, как разновидности профессионального труда, сознательно нацеленного на создание условий для продуктивной совместной деятельности и контроль над её исполнением согласно целям и задачам данной организации [4].

Проанализировав ОУД в рамках социально-философского подхода, А.Ю. Шабайкин интерпретировал её как деятельность, приводящую к порядку в структуре и целенаправленных процессах коллективной деятельности людей, что требует координации их действий. По мнению данного автора, ОУД упорядочивает структуру и процессы управления, формируясь в контексте целенаправленной коллективной деятельности людей, на основе координации их действий [2]. Другой позиции придерживается В.В. Логинова, трактующая ОУД как принятие решений, представляющихся наилучшими в данной ситуации с учетом целей и ограничений, которые являются актуальными для предприятия [1]. Такие решения, выступающие результатом ОУД, обеспечивают успешную работу организации и ее подразделений. Исходя из сказанного, можно утверждать, что сутью ОУД выступает воздействие субъекта управления на объект данного процесса с целью получения обратной связи и планируемого эффекта, детерминируемого целями и задачами конкретного вида деятельности.

Данные намерения дают возможность с успехом осуществлять свою деятельность всему учреждению или его части.

На основе изложенного становится возможным определить принцип руководящего и организационного функционирования: влияние субъекта руководства на объект руководства для взаимодействия в достижении им результативных итогов, которые были установлены согласно целям и задачам определенного направления действий.

У Поповой Л.А. организационное и руководящее функционирование показывается как составляющая осуществления функций в сфере своей профессии. Такое функционирование сопровождается присутствием высокоразвитых характеристик в плане поведения, мотивации, интеллекта, личностных показателей, а также навыков, умений и знаний. Личностный рост такого плана дает возможность выпускнику должным образом проявлять себя не только в формате жизненного уклада, но и на поприще профессии. А уровень готовности специалиста к осуществлению функциональной деятельности в области управления и организации должен показать степень выработанности у него руководящих и организаторских компетенций [3].

Следует заметить, что руководящая и организационная функции в разработках ученых изучается на моделях, выстраиваемых сотрудниками сферы образования, кадрами социального направления, управленцами, директорами предприятий, волонтерами различных профессиональных групп и т.п.

Что же касается личностно-профессиональных свойств, то различные авторы выделяют следующие аспекты:

- качества личности, способствующие плодотворному развитию в профессиональной сфере /Черных А.И., Благова О.В., Ясько Б.А., Окулич-Казарин В.П., Зарубина Е.М., Хорошун К.В., Миненко В.Г., Морусов А.А., Куликова Е.В./;
- качества личности, способные к взаимопроникновению в различные сферы влияния (взгляды, талант, знания, ценности, умения, побуждения, навыки и пр.) /Козлов А.В., Зарубина Е.М., Сторожева О.И., Кисилева Л.Г. и пр./;
- наработанная практика в области педагогики (квалификационные характеристики, стаж, заслуги, звания, награды и пр.) / Фрэнсис Д., Вудкокк М., Островский А.В., Пригожин И./;
- личностные особенности, свойства (качества лидера, интеллектуальность, творчество, собственные возможности и потенциал, т.п.) /Заславская О.Ю., Ясько Б.А., Ажимов З.Р., Окулич-Казарин В.П., Гончаров В.В. и т.п./;
- научная область, на базе которой педагог эффективно осуществляет свою работу /Карпов А.В., Горбачев А.А., Иванов В.В. и пр./;
- способности к общению (сущностно-организаторские, побудительно-распорядительные, процессуально-образующие, аналитико-корригирующие) /Щедровицкий Г.П., Еремин Ю.В., Языкова Н.В., Сеитова Р.С., Ломакина О.Е. и пр./;
- комплекс требуемых для реализации функционально ориентированных инициатив в рамках профессии /Попова О.В., Ильина И.В., Шамина Н.П./;
- одаренность /Ширшова И.А., Сидоровский К.Ю., Фефелова В.Н., Ценч Ю.С., Суранов В.Г.и т.д./;
- состояние готовности в профессии и умение оперировать знаниями в данной профессиональной сфере /Усачева О.В., Бояцис Р., Сергейчук А.В., Зимина Е.Ю., Панарин А.И. и пр./.

Следует указать, что на основу организационных и руководящих навыков и умений оказывает воздействие непосредственно психология педагогического работника, в частности высокий уровень способности отвечать за итоги деятельности в профессии, коллективные дела соратников по профессиональному поприщу, изобретательское отношение к созданию и руководству на момент выполнения заданных условий в профессии, нюансы общения на момент осуществления организационных и руководящих дел, пр.

Остается бесспорным то, что организаторский и руководящий типы работы – только часть механизма всего профессионального функционирования работника. Это предписывает необходимость

сформировавшихся в полной мере умений, побуждений, навыков, особенностей личности, ее поведения, знаний, что позволяет руководителю эффективно формировать и развивать именно это направление своей работы в профессии.

Данное видение организационных и руководящих действий дает возможность сделать вывод, что готовность педагогического работника к данному функционированию напрямую зависит от методики формирования специалистов в высших учебных заведениях.

Все изложенное выше дает возможность выразить мнение о том, что для менеджера в сфере образования культурная составляющая становится принципом улучшения организационной и руководящей работы, что изначально и есть его деятельность в профессиональной среде. Становление такой грани профессии наиболее полно должно происходить в рамках прохождения учебы в высшем учебном заведении.

Ведущие составляющие в методике руководящего труда работника сферы образования выделила Белая К.Ю.:

- аналитико-информационный – составление сведений (набор, оценка, разработка, сохранность) по главным составляющим;
- стимулирующе-направленный – постановка целевой направленности работы;
- схематично-прогностический – предопределение области первоочередного прогресса, воплощение запланированного в действии;
- организационно-реализующая – полное распоряжение в отношении улучшения функционирования согласно запланированным действиям;
- проверочно-аналитический – наблюдение и проверка в отношении главных векторов труда;
- корригирующе-регулирующий – усовершенствование и исправление по направляющим функционирования на конкретном этапе планирования [4].

Таким образом, профессиональная культура управленца в области образования как связующий критерий творческой составляющей поведенческого комплекса управленца в сфере образования и его действий создается в целостности и интеграции всех компонентов. Расширение эрудиции и мастерства в своей профессии отражает способность впитывать знания, реализовывать возможности для совершенствования интеллекта в руководящей сфере. Взгляды на окружающую действительность объясняют социальный подтекст личностной культуры руководителя. При этом возможности и способности указывают, насколько полным может быть практический и научный опыт специалиста в области управления.

Ряд таких специалистов как Симонов В.П., Шамова Т.И., Капто А.Е., Сергеева В.П., Капустин Н.П., Третьяков П.И., Петрова В.Н., Сысоева М.Е., Селиванов В.С., Моисеев А.М., Поташкин М.М., Плетнева Е.Н. и пр. посвятили свои основные труды методологии как предмету руководства образованием в профессиональной направленности, комплексными образовательными методиками, контролирующим управленческим основам (принципам, методам, задачам), наблюдению и контролю в областях образования по конкретным профессиональным направлениям и пр.

В теоретических основах педагогики терминологическое понятие «управление образованием» имеет определенные особенности:

- многоплановый организационный механизм, внутренняя часть которого подразделена на составляющие руководства образованием на уровне регионов, муниципалитетов и руководства собственно учреждениями в сфере образования;

- развитие или взаимодополняющая связь, образующая цикл действий, нацеленных на воплощение в жизнь постановлений по оптимизации, эффективизации и дальнейшему совершенствованию системы образования. Руководство образованием подразумевает составление плана; проведение мероприятий по организации; управление, направление и корректировку, которые позволяют заниматься и развивать деятельность в области основных образовательных процессов, стимулирующих постоянное самосовершенствование [3].

В ходе осуществления руководства учебным заведением просматриваются связанные между собой составляющие: побудительно-целевая, аналитико-информационная, схематично-прогностическая, проверочно-аналитическая, корригирующе-регулирующая, организационно-реализующая. Действие в области управления ведется только при наличии объекта – учреждения образования и происходящих в нем действий и субъекта – личности или объединения людей, коллектива.

Функционирование субъектов в учреждении образования ведется на базе ведущих позиций руководства: гуманизма и демократии в управленческом стиле педагогическими структурами; общности и упорядоченности руководства; эффективной комбинации коллегиальности, единства начала и централизованности; непредвзятости и опоры на законодательство, пр. Ввиду дальнейшего прогресса и введения инноваций в структуру образования наших дней нельзя не отметить такие задачи как создание новаторско-исследовательских площадок, консультирование в различных областях науки и пр.

В целях максимальной продуктивности вводимых инноваций в руководстве учреждениями образования требуется обеспечить следующее:

- активную деятельность самих педагогов и студентов в инновационных техниках;
- информационную поддержку и предоставление материальной базы для совершения действий в сфере руководства;
- обеспечение методической и научной литературой, материалами и денежными средствами для учреждений образования; обоснование необходимости и потребности в инновационном развитии;
- проведение необходимого контроля за внедрением просвещения и пр.

Выводы. В Российской Федерации вся система образования ориентирована на удовлетворение образовательных, научных, информационных потребностей личности и общества. Исходя из этого, ведущими действиями государства в руководстве образованием являются следующие:

а) формирование образовательных уровней, положений учреждений в сфере образования;

б) установление плана действий государства в сфере образования постановки целей, их первоочередности и пр.;

в) совершенствование законодательной базы в сфере образования на государственном уровне, отстаивание прав гражданина.

На основании всего вышеизложенного структура образования в Российской Федерации отражает следующие содержательные векторы:

а) обязательное проведение лицензирования и аккредитации на государственном уровне всех учреждений в сфере образования;

б) установление стандартов в области образования с целью отслеживания качества образовательных услуг;

в) детерминация содержания и формы образовательной системы в стране;

г) обеспечение данного государственного сегмента финансовой составляющей;

д) формирование атмосферы для прогресса в области образования, пр.

Руководство учреждениями в области образования на уровне государства и на местах ведется при четком следовании законам Российской Федерации, уставу учреждения с опорой на принципы «единого начала», коллегиальности, управления собственными силами (при формировании Советов учреждения образования, собраний коллектива, совета педагогов, ученых советов и пр.).

Литература:

1. Байденко В.И. Болонский процесс: в преддверии третьего десятилетия // Высшее образование в России, 2018. Т. 27. №11. С. 136-148. DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-136-148

2. Зновенко Л.В. Развитие академической мобильности студентов педагогического вуза в условиях непрерывного образования: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. Омск, 2008. 272 с.: ил. РГБ ОД, 61:08-13/222.

3. Непрерывное образование – стимул человеческого развития и фактор социально-экономических неравенств / Под общей редакцией д.соц.н., к.э.н. Ю.В. Латова. М.: ЦСПиМ, 2014. 433 с.

4. Шутова Н.В., Кисова В.В. Экспериментальные площадки: от эксперимента к образовательной практике (из опыта работы Нижегородской школы специальной психологии) // Вестник Мининского университета. 2017. №1 (18). С. 17.

Педагогика

УДК: 373.1

доктор педагогических наук, доцент, старший
научный сотрудник НИЦ-2 Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва)

ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. С учетом появления у образовательных структур новых функций, нацеленности профессиональной школы на нравственный рост обучающихся и совершенствование их компетенций, наибольшим спросом в сфере образования пользуются не просто опытные учителя и преподаватели, а работники, способные изучать систему обучения и воспитания, разрабатывать сценарии управления педагогическим процессом, предлагать авторские личностно-ориентированные траектории работы с конкретными учащимися, совершать независимый выбор, реализовывать корректирующую и диагностическую функции.

Ключевые слова: управленческая подготовка, менеджер образования, механизмы педагогического менеджмента, сфера управления.

Annotation. Taking into account emergence in educational structures of new functions, aimings of vocational school at moral development of students and improvement of their competences, are in the greatest demand in education not just experienced teachers and teachers, and the workers capable to study the system of training and education, to develop scenarios of management of pedagogical process, to offer the author's personal focused trajectories of work with specific pupils, to make the independent choice, to realize the adjusting and diagnostic functions.

Keywords: administrative preparation, manager of education, mechanisms of pedagogical management, management sphere.

Введение. Трансформировавшийся социально-экономический контекст привел к положительным сдвигам в области образования, прежде всего профессионального. Одной из базовых черт, характерных для современной стадии эволюции образования, выступает обучение менеджеров образования (далее – МО). Для МО все более важную роль играют такие индивидуальные характеристики, как способность к постоянному совершенствованию, творческий потенциал, коммуникабельность, предпринимательские навыки, умение анализировать и предвидеть и т.д. Важнейшее место в процессе подготовки МО занимают педагогические действия, направленные на освоение школьниками или студентами необходимой информации по экономике, управлению, психологии и смежным дисциплинам.

В контексте инновационной эволюции отечественного образования, острой потребности в интеграции новых схем управления в практику учебных заведений, проблема педагогической подготовки в области управления становится весьма актуальной, поскольку она создает условия для улучшения образовательной среды, повышения уровня образовательных услуг, выстраивания наиболее продуктивного учебно-воспитательного процесса.

Изменения, имеющие место в российской политике и экономике в течение трех последних десятилетий, детерминировали необходимость приспособления отечественных компаний к трансформирующейся общественной реальности через поиск принципиально новых управленческих алгоритмов. Усиление профессиональных императивов обостряет проблему актуальности различных концепций *педагогического менеджмента* (далее – ПМ), которые в состоянии обеспечить целевую аудиторию необходимым объемом знаний, навыков и умений в рамках любой профессии и успешно реализовать другие закрепленные за ними функции. Современным учебным заведениям нужен новый тип руководителя (по манере поведения и подходу к управлению организацией, по личностным и профессиональным свойствам). Он должен обладать навыками стратегического мышления, оперативно принимать верные организационные решения, продуктивно взаимодействовать со всеми субъектами учебно-воспитательного процесса (администрацией,

педагогами, учащимися, родителями), обладать богатым информационным багажом в сфере менеджмента и маркетинга и уметь применять данные сведения в ежедневной производственной практике. О базовых управленческих принципах должен иметь представление каждый педагогический работник, поскольку именно ему отведена ключевая роль в реализации многочисленных задач, стоящих перед современным школьным и вузовским менеджментом [6].

Тем не менее, практически все учителя и преподаватели сталкиваются со значительными затруднениями при осуществлении менеджерских функций в своей профессиональной деятельности, что обусловлено их недостаточной информированностью в области ПМ. Обращает на себя внимание явное противоречие между возрастающими требованиями к личности и профессиональными качествами руководителей, с одной стороны, и их слабой осведомленностью и низкой компетентностью, с другой стороны (прежде всего в области решений управленческого характера и взаимодействия с коллективом); между потребностью в осмысленном поэтапном развитии деятельности МО и непроработанным комплексом мер по обучению высококвалифицированных управленцев. Исследование литературы в области психологии и педагогики, посвященной обучению МО [1, 3, 9, 10], демонстрирует слабую изученность проблемы подготовки учащихся к управленческой деятельности в области общего и профессионального образования. Несмотря на наличие достаточного количества материала для серьезного анализа данной проблемы, она пока не выступала предметом масштабного независимого исследования.

Изложение основного материала статьи. Базовые теоретические принципы ПМ освещены в трудах Ю.В. Васильева, В.С. Лазарева, Т.К. Родионовой и др. Вопросы, связанные с повышением уровня компетентности руководителей школ, рассмотрены в публикациях В.И. Бондаря, В.И. Зверевой и др. Выделению основных компетенций, необходимых представителям школьной администрации, посвящены работы Н.И. Ахлестина, В.И. Маслова и т.д. Нам представляется, что среди множества управленческих навыков и умений достаточно глубоко исследованы лишь особенности выстраивания и совершенствования аналитических компетенций, описанные в статьях Р.Б. Козиной, Н.Ф. Самсонова и др. При этом необходимо подчеркнуть, что проблема МО является относительно слабо изученной в российском педагогическом контексте; решение отдельных управленческих проблем теоретического и прикладного характера не выходит за пределы реализации частных образовательных задач. Существенным усложняющим фактором выступают комплексность, непрерывность и многоаспектность управленческой подготовки в сфере образования. Процесс данной подготовки задействует все аспекты педагогической и управленческой работы, специфику образовательных феноменов, что повышает значимость педагогической составляющей рассматриваемой проблемы. В связи с этим для нас представляются особенно важными работы С.Я. Батышева, А.П. Беляевой, Н.Ф. Талызиной и других авторов, разрабатывающих различные стороны профессионального обучения будущих МО.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена усилением противоречия между реальной необходимостью осуществления функций ПМ в учебно-воспитательном процессе и отсутствием качественного методологического сопровождения важнейшего процесса, который заключается в переходе профессиональной подготовки учителя или преподавателя от функционально-теоретического уровня к управленческо-рефлексивному. Описанное расхождение помогает сформулировать исследовательскую проблему: размытость основного содержания управленческой культуры в области ПМ и неопределенность ключевых педагогических условий, способствующих ее успешному формированию и совершенствованию у будущих специалистов [2].

Практический компонент современного ПМ отражает противоречия и социально-экономические вызовы, стоящие перед нашим обществом, а образовательная система начинает воспринимать сложившийся подход в качестве образцового, опираясь на непререкаемый и, казалось бы, универсально эффективный тезис о взаимосвязи науки и практической деятельности. Однако в контексте современной педагогической практики управленческие проблемы следует улаживать не столько с опорой на накопленный опыт, сколько с учетом имеющихся перспектив, что окажет значительное позитивное влияние на систему подготовки МО. Складывается ситуация, которая может показаться несколько парадоксальной: акцент на традиции, даже вполне надежной, становится далеко не лучшим решением.

Педагогическая деятельность подразумевает выполнение таких операций, как проектирование, организация, отслеживание, корректировка учебно-воспитательного процесса во время урока. Но говоря о ПМ (который в Европе и США обозначают термином, переводящимся как «менеджмент в классе»), чаще всего имеют в виду управленческий компонент образования в целом либо одной из его базовых составляющих – обучения или воспитания. В некоторых случаях под ПМ понимают руководство конкретным учебным заведением или управление всей образовательной системой данного государства. Однако при таком подходе представляется целесообразным использовать другие термины – «внутришкольный менеджмент» и «образовательный менеджмент» соответственно. Безусловно, это нисколько не ослабляет те диалектические связи, которые существуют между менеджментом и педагогикой, однако данная специфика не должна вылиться в «растворение» одной из двух сфер в другой или их фактическое отождествление.

Анализ научной литературы, посвященной управленческой подготовке педагогов, позволил выявить несовершенство данного процесса. Большинство учителей и преподавателей еще не научились воспринимать себя в качестве менеджеров, не усвоили специфику управленческого мировоззрения, имеющего ряд принципиальных отличий от чисто педагогического [5].

Во-первых, обсуждая феномен менеджмента, зачастую имеют в виду только его непосредственный объект, в результате чего лишь приобретаются какие-то сведения о конкретном образовательном учреждении или состоянии образовании в отдельно взятом районе (округе, городе, области). При этом не становится понятно, какую роль в достигнутых успехах сыграло само управление, каким образом оно было организовано, какие функции выполнялись теми или иными субъектами, какие методы использовались и т.д. Причины данного заблуждения вполне ясны: менеджмент всегда находится в прямой зависимости от своего объекта, обязан быть нацеленным именно на него. Следовательно, стремление охарактеризовать данное явление представляется вполне естественным и разумным. В основе заблуждения лежит описание исключительно самого объекта, при недостаточном внимании ко всему остальному.

Во-вторых, проблемы, связанные с управлением, обычно изучаются в отрыве от его объектов и тех условий, в которых реализуется процесс управления, словно могут существовать менеджерские тактики и стратегии, подходящие для любых объектов и обстоятельств. Таким образом, управление без объекта

нисколько не лучше, чем образование без детей; оно весьма сомнительно в нравственном отношении и совершенно бесперспективно как для науки, так и для практики. К тому же осознанное пренебрежение особенностями объекта со ссылкой на «универсальность принципов общественного управления» представляется бессмысленным с методологической точки зрения (универсальный характер общих принципов не отвергает, а подразумевает их неоднотипное проявление в различных видах объектов) и крайне вредоносна в практическом отношении, поскольку подталкивает к бездумной, схематичной экстраполяции средств, методов и «духа» менеджмента на деликатную и самобытную область педагогики (что имеет место в работе значительного количества учебных заведений, готовящих МО).

В-третьих, даже сейчас менеджерские знания зачастую недооцениваются, из-за чего трудности, связанные с ПМ, пытаются устранить исключительно с помощью педагогических средств. Как правило, такой подход находит и теоретическое объяснение. Ссылаясь на неповторимое своеобразие национальных образовательных систем, многие исследователи утверждают, что в нашей стране сформировалось какое-то сугубо специфическое «педагогическое управление» (корреляция которого с общим менеджментом и другими экономическими дисциплинами чаще всего не принимается во внимание).

Вышеизложенное позволяет сформулировать следующие выводы [4]:

- высказываясь об управлении дидактическими комплексами и образовательной средой в среднем или высшем учебном заведении, нужно учитывать не столько конкретные процессы и свойственные им отношения между педагогом и учащимися, сколько влияние, оказываемое администрацией на протекание данных процессов как единого целого, на их систематизацию, контроль и посильное совершенствование;
- управленческий компонент образовательной деятельности, осуществляемой учителем или преподавателем, является для него вторичным по отношению к двум ключевым составляющим его работы – обучению и воспитанию;
- управление и самоуправление как части неразрывной двузвеньевой цепи «учащийся – педагог» продолжают входить в предмет педагогической науки и, таким образом, не представляют собой главный предмет образовательного менеджмента, что делает целесообразным обсуждение роли управленческих факторов в труде педагогических работников.

Следовательно, возрастает актуальность вопроса о выстраивании диалектически аргументированной концепции или модели подготовки студентов, получающих педагогическое образование, к осуществлению менеджерских функций.

С нашей точки зрения, подготовка учителя или преподавателя к выполнению функций ПМ в учебно-воспитательном процессе требует, в первую очередь, принимать во внимание межличностное общение (вербальное и невербальное), которое выступает одним из ключевых условий педагогической эффективности. Вторая обнаруженная нами функция – прогностическая. Комплексное представление о человеческой личности, специфика школьного класса или студенческой группы как отдельной общности и итоги изучения реальной педагогической ситуации, которые лежат в основе преподавания на любом уровне образовательной вертикали, представляют собой обязательное условие для перехода к следующей стадии учебно-воспитательного процесса – прогнозированию его промежуточных и окончательных результатов. В сущности, речь идет о постановке обоснованных педагогических целей.

Чтобы выявить содержание третьей – контрольно-оценочной – функции, необходимо определить связи, существующие между контролем и оценкой. Под первым явлением следует понимать функцию анализа, состоящую в отслеживании управленческого процесса, сопоставлении предварительных и итоговых показателей с установленным планом, обнаружение расхождений с планом и их причин.

Теперь проанализируем последнюю функцию, связанную с совершением управленческого выбора (принятием решения). По нашему мнению, она априори интегрирована во все вышеописанные функции ПМ и имеет существенное значение для их успешного осуществления. В менеджменте совершение управленческого выбора является системным процессом, включающим в себя несколько последовательных стадий: осмысление необходимости совершения управленческого выбора, формулирование сценария принятия соответствующего решения и, наконец, реализация последнего.

Следует подчеркнуть, что подготовка будущих педагогов к осуществлению менеджерских функций связана со значительным количеством внешних обстоятельств. В первую очередь нужно подчеркнуть, что управленческий аспект профессиональной педагогической деятельности становится в наши дни юридически императивным как в школьном, так и в вузовском образовании (в соответствии с федеральным законом «Об образовании в РФ», а также более поздними постановлениями государственной власти).

Анализ опыта обучения управленцев в высших образовательных учреждениях, включая весьма развитый комплекс повышения квалификации и переподготовки работников кадров (имеющий прямое отношение к реальной менеджерской практике), позволил выделить основные факторы, способствующие качественной подготовке студентов к осуществлению функций МО [7].

Во-первых, отталкиваясь от теоретических соображений о феномене педагогической готовности (М.Н. Дьяченко, Н.К. Сергеев и др.) как обязательной, базовой предпосылке эффективной реализации деятельности учителя или преподавателя и как совокупности его личностно-профессиональных свойств и навыков, мы позиционируем готовность студентов к осуществлению ПМ как комплексную характеристику личности, которая позволяет перейти из системы высшего образования в сферу выбранной профессии и объединяет в себе определенные знания, умения и навыки, имеющие отношение к особенностям решения менеджерских задач в контексте образования.

Роль мотивационной составляющей готовности студента к осуществлению функций МО заключается в осмыслении ценностей педагогической профессии, в возникновении у учащихся потребности освоить различные управленческие функции, т.к. их грамотное выполнение помогает лучше понять ключевые научные принципы учебно-воспитательного процесса, механизмы его реализации.

Действие интеллектуальной составляющей готовности студента к осуществлению функций МО заключается, с нашей точки зрения, в способности педагога не «заблудиться» в тонкостях своего специфического труда. В связи с этим потенциал данного компонента должен быть нацелен на обеспечение будущих учителей и преподавателей основными сведениями о содержании функций управления в целом и в разных предметных областях, об элементах структуры, их типичных свойствах.

Действие операционной составляющей рассматриваемого феномена репрезентируется в реализации моделирующей функции, ориентированной на воссоздание общих характеристик ПМ самими учащимися с

опорой на потенциальные дидактические ресурсы, с учетом конкретной ситуации и индивидуальных качеств участников учебно-воспитательного процесса.

Функция последней, – творческой, – составляющей состоит в реализации креативной деятельности, направленной на интеграцию ПМ в образовательный процесс, на нетривиальное решение проблем, связанных с управлением, а также на развитие импровизации (как истинной, так и отрепетированной) [8].

Выводы. Свойства наиболее показательных групп по степени готовности можно определить только на базе определенных эталонов, которыми являются следующие критерии: *интеллектуальный* (освоение теории, создающей условия для успешного выполнения функций МО), *мотивационный* (нацеленность мотивации на развитие профессиональных навыков регулирования образовательного процесса), *операционный* (последовательное обучение действиям по осуществлению ПМ, включая операции, имеющие отношение к моделированию, сопоставлению и критической оценке управленческих функций), *творческий* (возможность сделать акцент на отдельных функциях, переосмысление собственного и чужого опыта, нестандартный, креативный подход к совершению управленческого выбора).

Литература:

1. Колчина В.В. Современные подходы к формированию готовности менеджера к инновационнопредпринимательской деятельности // Профессиональное образование и общество. 2017. № 4. С. 56-66.

2. Колчина В.В. Формирование готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности как педагогическая проблема // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 28-34.

3. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.

4. Кузнецов В.В. Управленческая культура руководителя: [управление в постиндустриальном обществе]: учебное пособие / В.В. Кузнецов, О. В. Орловская. — Москва: Эгвес, 2013. — 177 с.

5. Лизина Н.В. Управленческая культура как качественный показатель управленческой деятельности / Н.В. Лизина // Ползуновский вестник. – 2006. - № 1. - С. 231-234.

6. Павлова Е.В. Управленческая культура: понятие, сущность, основные черты // Молодой ученый. — 2015. — №10. — С. 1059-1061.

7. Плотникова О.А. Управленческая культура в условиях модернизации российского общества: социально-философский подход / О.А. Плотникова — Пятигорск: Изд-во «Пятигорский гуманитарно-технологический ун-т», 2012. — 80 с.

8. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.

9. Пичугина, Е.В. Профессиограмма как основа профессиональной подготовки менеджера образования / Е.В. Пичугина // Теоретические и прикладные проблемы сервиса. — Москва: «Луч», - 2006, - № 4 (21) - 0,5 пл.

10. Пичугина, Е.В. К вопросу о моделировании управленческо-педагогической деятельности менеджеров образования / Е.В. Пичугина // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: тезисы научных докладов 13-й Всероссийской научно-практической конференции. — Екатеринбург: РГППУ, 2006. – С. 141-142.

Педагогика

УДК: 373.1

кандидат педагогических наук Суходимцева Анна Петровна
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт стратегии развития образования РАО» (г. Москва);
доктор педагогических наук, доцент, старший
научный сотрудник НИЦ-2 Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Аннотация. В данной статье представлены научные основы проблемы межпредметного взаимодействия в отечественном образовании - научное понимание межпредметного взаимодействия в школьном образовании, реализация идеи интеграции в современном школьном обучении. Отдельной линией проходит описание современных требований к организации межпредметного взаимодействия в отечественной школе и его реализация в деятельности учителя. В статье отражены стратегии проектирования образовательного процесса в школе в условиях реализации концепции межпредметного взаимодействия в категории компетентностного подхода, что позволило отразить целость системы развития школьников. Предлагаются материалы конкретной образовательной практики. Межпредметное взаимодействие в образовательной практике рассмотрено в трех аспектах: концептуальном, содержательном, организационно-методическом.

Ключевые слова: межпредметное взаимодействие, уровни проектирования, урок, стратегии проектирования образовательного процесса, компетентностный подход.

Annotation. This article presents the scientific basis of the problem of interdisciplinary interaction in Russian education - scientific understanding of intersubject interaction in school education, the implementation of the idea of integration in modern school education. A separate line is the description of modern requirements for the organization of interdisciplinary cooperation in the national school and its implementation in the activities of teachers. The article describes the design strategy of the educational process in the school in terms of the implementation of the concept of interdisciplinary interaction in the category of competence-based approach that would reflect the integrity of the system development of pupils. Materials of concrete educational practice are offered. Interdisciplinary interaction in

educational practice has been in three aspects: conceptual, substantive, content-related, and organizational-methodological.
Keywords: interdisciplinary interaction, levels of design, lesson, strategies of educational process design, competence approach.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017-2019 годы («Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды»)

Введение. Общество, в котором образование становится подлинным капиталом и главным ресурсом, предъявляет новые, притом жесткие требования к образовательным учреждениям в смысле их образовательной деятельности и ответственности за нее. Необходимо заново осмыслить, что такое учение, воспитание, и что такое обученный и воспитанный человек [3]. Вопрос об осуществления межпредметного взаимодействия в условиях современного информационного общества приобретает особую актуальность. Глобализация и информатизация постиндустриального общества предопределили развитие новых областей знаний, отраслей науки, технологий. Суть происходящих процессов заключается в их интеграционном контексте, синтезе естественнонаучных и гуманитарных областей, который начинает охватывать все сферы жизнедеятельности общества. «Новая эра требует широты взглядов, интеграции наук, осмысления любой проблемы целиком – независимо от того, какие в ней заключены аспекты: биологические или материаловедческие, энергетические или медицинские» [2]. Необходимость формирования у выпускника школы целостной картины мира является одним из центральных вопросов, стоящих перед отечественной педагогикой и сферой образования. Более актуальными становится осуществление межпредметного взаимодействия в аспекте методологического подхода к формированию ценностных отношений школьников.

Сегодня, в условиях вариативности учебных программ, множественности учебников и предметных учебно-методических комплексов, построение взаимодействия различных учебных предметов по линии их предметного содержания – в масштабах страны объективно затруднено и вряд ли осуществимо. Необходимы иные – более широкие основания для выстраивания межпредметного взаимодействия, новая сущность которого обосновывается современными социокультурными условиями глобализации, информатизацией общества, научной интеграцией, востребованностью рынка труда на специалистов, способных работать в смежных областях. Видится, что своей разработки в комплексе ждут вопросы дидактического, методического, управленческого характера.

Как следствие, возникает потребность в обновлении содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды.

Необходимо, отметить, что, несмотря на то, что современная наука об образовании редко или почти не использует термин «межпредметное взаимодействие», в данной работе авторы намеренно применяют это словосочетание, позволяющее рассматривать и описывать широкий круг явлений относящихся к различным формам и уровням взаимодействия содержательного и системно-деятельностного компонентов предметного обучения, как бы они ни обозначались терминологически («поли-», «мульти-», «кросс-», «интер-», «мета-» или «трансдисциплинарность»). При этом понятия «предмет», «дисциплина», «курс» используются как синонимы и обозначают преподаваемые в школе учебные предметы, являющиеся отражением соответствующих областей научного знания.

Межпредметное взаимодействие авторами статьи рассматривается как методологический принцип системности в организации образовательного процесса в школе, обеспечивающий интеграцию содержания учебных дисциплин (предметных областей), методов и приемов учения/обучения школьников, как в рамках, так и за рамками учебных предметов с целью формирования целостной картины мира у обучающихся и развития их жизненного опыта.

Тем самым, новая сущность межпредметности состоит в согласовании всех составляющих элементов образовательного процесса школы (целей, результатов, содержания, форм и методов преподавания и учения) в логике методологии деятельности в трех аспектах: концептуальном, содержательном, организационно-методическом.

Изложение основного материала статьи. Практико-ориентированный аспект проблемы межпредметного взаимодействия в современном школьном образовании связан с внедрением результатов научных исследований в образовательную практику школы, достижением практического использования научных психолого-педагогических, методических идей. Понятно, как бы тщательно ни осуществлялась научная работа в научно-исследовательском институте, все же невозможно всесторонне учесть различные случайные факторы, действующие в условиях конкретной образовательной практики. Как показывает практика, успешнее внедряется инновация, если учителя с самого начала не просто погружены в инновационную деятельность под руководством ученого на какой-то период, а когда они сами являются инициаторами этого процесса. В такой ситуации не ученый приходит к педагогу, а сам педагог ищет сообщество новаторов. В связи с этим можно говорить о профессиональном самоопределении педагогов, профессиональной идентичности, в которых выражено концептуальное представление человека о своем месте в профессиональной группе или общности. Термином «идентичность» Р. Водак (англ. R Wodak) [4] определяет взаимоотношение двух или несколько связанных между собой сущностей так, что провозглашает их тождество или равенство.

Сказанное выше можно проиллюстрировать результатами экспериментальной работы по теме «Межпредметное взаимодействие в школьном образовании: теория и практика». Целью работа явилось – выявление оптимальных путей реализации межпредметного взаимодействия в современной российской школе на основе анализа разработанных в России и мире научно-теоретических подходов, реализуемых образовательных стратегий, учебных программ и планов. Был проведен анализ теории и практики межпредметного взаимодействия и выявлены оптимальные стратегии и подходы реализации межпредметного подхода в образовательном процессе школы. Были определены:

1) *оптимальная стратегия к проектированию образовательного процесса* в школе на основе межпредметного взаимодействия: проектно-технологическая концепция моделирования межпредметного взаимодействия в масштабах школы. Был предложен вариант использования администрацией школы технологии управления педагогическими проектами (Project Management), эффективность которой была

апробирована в ГБОУ СОШ №2115 г. Москвы. Тематика межпредметных проектов определялась необходимостью решения задач в рамках приоритетных направлений деятельности всей школы относительно межпредметной тематики. Администрация школы для управления межпредметными проектами создавала единую план-карту. Суть управления стратегией направлена на достижение нового качества образования в поле межпредметного взаимодействия. Педагоги, работая группами в межпредметном проекте, могут стать под руководством администрации участниками создания как образовательной программы школы, так и ее программы развития в целом. В этом случае, цель создания единой картины мира в понимании учениками школы станет реальностью.

2) *оптимальные подходы к организации межпредметного взаимодей-ствия в деятельности учителей-предметников* - алгоритмы педагогического проектирования «от общего к частному и «от частного к общему», прошедшие апробацию в рамках Федеральной экспериментальной площадки ФГБНУ ИСРО РАО «Реализация межпредметного подхода к обучению и развитию одаренных детей» под руководством старшего научного сотрудника А.П. Суходимцевой на базе МБОУ «СОШ №39 имени П.Н. Самусенко» (Иркутская область), МБОУ «Володарская СОШ» (Московская обл.), МБОУ «Спеховская СОШ» (Тверская обл.):

• «от общего к частному»: проектируется межпредметный результат курса (цель конкретизируется в планируемых результатах обучения по предмету, например, с 5 по 9 классов) в каждом году, четверти, темы. Педагоги, работая с такой проектной основой, выделяют сквозные межпредметные линии курса.

• «от частного к общему»: проектируется межпредметный результат урока (цель конкретизируется в планируемых результатах каждого этапа урока) с учетом планируемых результатов курса.

Взаимодействие участников экспериментальной работы осуществлялось в очном и дистанционном форматах. Вся работа была разделена на два этапа.

Этап первый. Для того, чтобы перейти к проектированию планируемого результата межпредметного взаимодействия в деятельности учителя на уровне занятия или его этапа необходимо осуществить этап осознания педагогами сути межпредметности, т.к., как показало первичное тестирование, об этом педагоги имели отдаленное представление. Для развития этого содержания профессиональной компетентности педагогов был реализован прием создания статьи. Для учителей подготовка статьи стал обучающим этапом в плане изложения не только каких-то теоретических положений из научно-педагогической литературы, но и описания своего небольшого опыта работы в межпредметном поле. Можно сказать, что были осуществлены попытки рефлексивной деятельности, владение которой необходимо для педагогического проектирования. Поэтому именно в процессе подготовки статей для реальной конференции шла работа по обсуждению тем, требований, способов изложения опыта и т.п. В результате параметры статьи смогли выполнить чуть менее 50% педагогов-экспериментаторов. Тематика статей отражает различные аспекты межпредметности. Некоторые статьи созданы во взаимодействии нескольких педагогов. Приведем примеры:

- *«Межпредметное взаимодействие в школе для развития духовно-нравственного воспитания детей»* (учитель начальных классов О.Р. Феофанова МБОУ «Володарская СОШ», Московская область. Автор приводит методы, используемые в работе в аспекте воспитания у школьников духовно-нравственных ценностей и здорового образа жизни.
- *«Межпредметное взаимодействие физической культуры с различными предметами в школе как формирование компетенций личностного развития одаренных детей»* (учителя физической культуры С.А. Буревестников, А.В. Бурма, О.И. Стародуб, О.В. Кондратюк МБОУ «СОШ №39 имени П.Н. Самусенко», Иркутская область). Показаны примеры интеграции занятий физической культуры и других школьных предметов: русского языка, ИЗО, математики, обществознания, истории.
- *«Межпредметное взаимодействие в форме интегрированного содержания урока технологии и обществознания в 8 классе»* (учитель технологии Н.В. Чернова, учитель истории О.Н. Большакова МБОУ «СОШ №39 имени П.Н. Самусенко», Иркутская область) рассматриваются возможные точки межпредметного пересечения в курсах «Технология» (мальчики) 8 класс и «Обществознание» 8 класс на примере тематического планирования. Представлены практические методы проведения занятия по теме «Предпринимательская деятельность», в целях реализации задач межпредметной интеграции.

Второй этап. После процесса осмысления сути межпредметности педагогам необходимо было понять суть педагогического проектирования [1].

Обсуждались, например, такие вопросы: Почему возникает необходимость в проектировании межпредметных результатов? Почему нельзя просто сказать «планирование деятельности на результат» образования одаренных детей? В чем суть перемен смысла в целях образования? («Школа для учителя» сменилась на «Школа для обучающихся». Технология «Учу предмету» сменилась на «Учу ребенка». «Работа по учебнику» сменилась на «Работа на конечный результат»). Понятно, что такой вид деятельности требует от педагогов специфических теоретических знаний и определенных умений: понимания реальных закономерностей и психологии детского развития, видения целостности образовательного процесса и умения его проектировать.

Поскольку межпредметность носит системный характер нами были определены необходимые и достаточные системные элементы проекта урока и его критерии. Осуществление проектирования урока с учетом межпредметного взаимодействия на практике вызывает немало трудностей и в первую очередь именно по причине необходимости участия в этом процессе нескольких педагогов и отсутствия у них опыта общения на едином дидактическом языке. Для создания единого и целостного образовательного процесса урока двумя и более учителями необходимо договариваться и использовать понятный всеми терминологический аппарат, осуществлять правильный выбор типа и вида урока, видеть его полную структуру, уметь формулировать диагностируемую цель и планируемые результаты, подбирать соответствующие цели, методы и приемы (исходя из межпредметного содержания и объема учебного материала, а также его связей с другими уроками темы, курса и смежных курсов предметной области).

На этапе проектирования в рамках установочных семинаров/вебинаров нами освещались основные теоретические положения педагогического проектирования: даны подходы к проектированию, определения терминов, критерии к проекту урока, а также примеры проектов урока. Была предложена структурно-функциональная модель проекта урока, дан комментарий причинно-следственных связей всех его компонентов, приведены варианты проектов. Модель способствовала выработке педагогами единства дидактических требований к учащимся, общность и согласованность подхода к организации и проведению учебных занятий.Педагоги выполняли различные задания. Так, например, было дано задание спроектировать

этап урока во взаимосвязи со всеми его элементами и отразить межпредметное поле. В результате определялся уровень проектной компетентности учителей в условиях межпредметной деятельности: системный, параметрический, стихийно-эмпирический.

Системный уровень определялся по следующим критериям:

1. Проект урока имеет все основные структурные элементы: указаны тема, тип занятия, форма, цель, планируемые результаты, этапы занятия, задачи на этапах, учебный материал/ средства обучения (с учетом возраста детей), описание деятельности педагога (методы/приемы/технология обучения), описание деятельности обучающихся (методы/приемы/технология учения).

2. Проект отражает логику занятия (все элементы представлены и взаимосвязаны): Цель (всего занятия) соответствует планируемому результату. Выбранными средствами возможно полностью достичь поставленной цели за отведенное время, отводимое на тот или иной вид работы на этапе.

3. Проект отражает деятельность педагога, деятельность обучающихся в их взаимодействии.

4. Проект отражает мониторинг достижения запланированного результата: Все результаты отслеживаются, средства мониторинга адекватны и достаточны.

5. Проект отражает рефлексию соответствия планируемого и реального результата занятия: Сопоставлены планируемые и реальные результаты.

6. Проект отражает полностью межпредметное взаимодействие.

Параметрический уровень: указанные выше компоненты представлены в проекте частично или раскрыты недостаточно.

Стихийно-эмпирический уровень: указанные выше компоненты представлены в наименьшем количестве. Причинно-следственная взаимосвязь (логика) структурных элементов занятия не прослеживается (вне зависимости от количества элементов). Цель (всего занятия) не соответствует планируемому результату. Достичь цели выбранными средствами невозможно. Планируемые результаты не отслеживаются. Проект не отражает полностью межпредметное взаимодействие/либо в тексте не представлено межпредметное взаимодействие.

В качестве примера приведем фрагмент экспертизы. Уровень проектирования – близко к системному уровню.

Проект разработали во взаимодействии два учителя МБОУ «СОШ №39 имени П.Н. Самусенко», Иркутская обл. Глеба Наталья Вячеславовна и Селюгина Людмила Владимировна (русский язык, математика, окружающий мир в 3 классе). Тема: «Корень слова, уравнения, растения. «Одинаковы ли понятия значения корня в слове, при решении уравнений, в жизни растений», 3 класс. Тема сформулирована в проблемном аспекте, что предполагает элементы поисковой деятельности учеников. Проект имеет все основные структурные элементы, отражена логика занятия. Имеет названия этапов, указано время работы на этапах, сформулирована адекватная задача на этапе. Определена деятельность учителя и учеников. Указан дидактический материал. Возраст детей (класс) указан, методы адекватны. Межпредметность определена в методологической части проекта урока и в содержании этапа. Планируемый результаты диагностируются. Необходимо указать формы контроля результатов.

Методологическая основа этого фрагмента урока следующая.

Тип урока: систематизация знаний (общеметодологической направленности). Форма урока: урок-игра. Цель урока: обобщить знания обучающихся о понятии корень, используемом на русском языке – часть слова и общая часть родственных слов (ФГОС НОО, Требования к планируемым результатам, п. 12.1, Русский язык п.3); на математике – нахождение неизвестного компонента при решении задач; на окружающем мире – основная часть растения при его росте (ФГОС НОО, Требования к планируемым результатам, п. 12.3, Окружающий мир п.5);

Планируемый результат (R пл.):

- знают определение корня, как части слова (Примерная программа по русскому языку п. 1.2.2);
- умеют выделять его в слове (Примерная программа по русскому языку п. 1.2.2);
- знают, что такое однокоренные слова, их признаки (Примерная программа по русскому языку п. 1.2.2);
- умеют находить группы однокоренных слов; находить и выписывать слова с указанным корнем (Примерная программа по русскому языку п. 1.2.2);
- знают корень, как подземная часть растения; значение корня для жизни растений; данные знания человек использует для выращивания культурных и комнатных растений (Примерная программа по окружающему миру п. 2.6.1);
- умеют отличить корень от других частей растения (Примерная программа по окружающему миру п. 2.6.1);
- знают как решить уравнение – значит найти его корень (Примерная программа по математике);
- умеют решать простые уравнения на основе правил о взаимосвязи компонентов и результатов арифметических действий; знают последовательность решения уравнения (Примерная программа математике).

В целом результаты проектирования одной из школ были следующими:

Представлено 16 проектов уроков. Из них подготовлены на уровнях:

– близко к системному уровню – 5;

– параметрический – 3;

– стихийно-эмпирический – 5;

– ниже стихийно-эмпирического – 2.

Из них рекомендовано к дальнейшей разработке хода урока – 7.

Выводы. Развитие новых социально-экономических условий влияет на содержание образовательного процесса, который должен существенно поменяться, чтобы обеспечить общество высокопрофессиональными специалистами: имеющих широту взглядов; умеющих работать с информационными потоками, анализировать ситуации с различных позиций и «удерживать» при этом целость процессов и т.д. Одной из ведущей образовательной стратегией должна стать стратегия овладения проектной деятельностью специалистами на всех уровнях образования: для руководителей – проектным менеджментом (project management), для учителей – педагогическим проектированием, для обучающихся – проектированием своей деятельности, ученическим проектированием и исследованием. Проектная форма организации труда

позволяет развивать умения определять проблему и формулировать ее, принимать решения и нести за них ответственность, умения самостоятельно ставить цели и достигать их, умения работать в команде и делегировать полномочия и т.д.

Проектный подход тесно связан с идей интеграции. Если первый позволяет определить границы образовательного процесса, например, на уровне школы и класса; увидеть и удержать его целостность с учетом всех причинно-следственных связей и особой организацией деятельности, то интегративный отражает суть этих связей, интегративную характеристику субъектов деятельности и предметного содержания, которое эти субъекты реализуют. Сегодня вопрос интеграции поставлен остро. Это связано со стремлением уйти от «предметацентризма» в образовании, когда обучение школьников построено на дисциплинарном принципе – учебные предметы используются преподавателями как автономные образовательные системы. Другая причина востребованности интегративного похода, которыйпозволяет интеграцию отношений между субъектами, реализующих образовательный проект.

Литература:

1. Новиков А.М. Постиндустриальное общество – общество знаний / Высшее образование в России. 2008. № 3. С. 108-118.
2. Новиков А.М. О предмете педагогики / Педагогика. 2010. № 6. С. 8-15.
3. Новиков А.М., Новиков Д.А. Проект как цикл инновационной деятельности и организация практической образовательной деятельности / Инновационные проекты и программы в образовании. 2009. № 5. С. 3-11.
4. Wodak R. (1999). Cilliah. de, Reisinge M., Liebhart K. The Discursive Construction of National Identity. Edinburg: Edinburg University Press, 1999. P. 11.

Педагогика

УДК 377

ассистент Центра дополнительного образования Углов Владимир Владимирович
Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов (г. Москва)

ТВОРЧЕСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу творчества в профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в условиях высшего образования. Приведен анализ понятий «творчество», «мастерство», приведены разные позиции педагогов-ученых и педагогов-практиков в понимании творческой педагогической деятельности.

Ключевые слова: творческие качества личности, творчество, мастерство, педагогическая деятельность, самообразование, самосовершенствование.

Annotation. The article is devoted to the analysis of creativity in the professional activity of a foreign language teacher in higher education. The analysis of the concepts of "creativity", "skill", given the different positions of teachers-scientists and teachers-practitioners in the understanding of creative pedagogical activity.

Keywords: creative qualities of the person, creativity, skill, pedagogical activity, self-education, self-improvement.

Введение. Педагогическая деятельность предусматривает постоянное совершенство педагогом своих навыков и профессионализма, проявление в своей работе творческого подхода. Инновационный режим работы педагога в современных обстоятельствах обусловливает возникновение разного рода обстоятельств, не повторяющихся в практике, соответственно, не предусмотренных существующей методологией. Задача педагога – в любой новой ситуации продемонстрировать все свои профессиональные и творческие качества для нахождения верного пути решения возникшей проблемы. Именно этим и определено требование к современному педагогу в части постоянного усовершенствования его творческого мышления [15].

В трудах Бордовского Г.А., Радионовой Н.Ф., Сластенина В.А., Извозчикова В.А., Тряпицыной А.П., которые посвящены современным аспектам деятельности педагогов в стремительно меняющемся социуме, внимание обращено на тот факт, что главной задачей педагогических вузов является именно подготовка профессионального педагога, способного оперативно и эффективно решать вопросы, связанные с постоянным информационным развитием современного общества. Данные задачи оказывают существенное влияние на работу преподавателей таких вузов, за последние несколько лет значительно изменившуюся в качественном плане. Разработка профессиональных образовательных стандартов, составление программ, в целом проектирование образовательной системы государства производятся с привлечением профессорско-преподавательского состава. Все методические программы должны соответствовать и личностным ориентациям обучающихся, будущих педагогов, и постоянно обновляющимся, ужесточающимся требованиям стремительно трансформирующегося социума, постоянно сталкивающегося с инновационными веяниями современности [5].

Данное утверждение вполне соответствует тому факту, что трансформации современного социума потребовали развития обновленных функций системы образования. Принимая во внимание работы известных педагогических деятелей государства, среди которых Вершловский С.Г., Сериков В.В., Никандров Н.Д., Сластенин В.А., к подобным новым функциональным особенностям образования необходимо отнести воспитание у студентов педагогических вузов творческого индивидуализма и всесторонней поддержки проявления самостоятельности [7]. С учетом современных тенденций обновились и ценности системы образования: высоко стали оценивать самообразование и самосовершенствование, саморазвитие, самоорганизацию, самореализацию.

Изложение основного материала статьи. Данные трансформации современного социума обусловили новые, дополнительные требования к современному педагогическому составу – это должна быть не только самостоятельная, но и творческая личность. Высшая педагогическая школа сегодня должна готовить именно такие высококвалифицированные кадры, специалистов высшего звена, имеющих четко сформированные качества, отвечающие новым требованиям общества. Вопросы, касающиеся развития творческой стороны

личности преподавателя, не впервые затрагиваются в научных исследованиях, которые проводились в разное время в различных государствах. Данный вопрос изучался мыслителями и выдающимися педагогами всех времен в разрезе самых разных областей науки. Творческие качества личности во все времена рассматривались как характерная черта человека, которая обусловливает процесс всей его деятельности, являясь весомой составляющей сознания человека, определяющей его мироощущение и мировоззрение [13].

Необходимо отметить, что любой предмет или процесс, с которым мы сталкиваемся в жизни, является результатом того, что человек проявляет свои творческие порывы. Это можно отнести не только к искусству, но к трудовой деятельности человека, к комплексу накопленных тысячелетиями знаний. Н. Рерих полагал, что творческий педагог – это такой педагог, который не только открывает своему ученику знания, но и умудряет его опытом и одобряет различные действия. Творческая деятельность с философской точки зрения является процессом жизнедеятельности человека, в котором окружающий его мир трансформируется, подстраивается под его потребности и цели, опираясь на объективные законы реальности.

Профессиональная литература в данной области проводит определенные грани между понятиями педагогики и психологии творческих процессов. Под педагогикой творческой деятельности понимается целый раздел науки о всей системе педагогики, изучающей два типа жизнедеятельности человека: педагогику воспитания личности и ее самовоспитания в ходе взаимодействия с другими людьми и в процессе осуществления собственной деятельности. Психология творчества представляет собой отдельную область знаний, которая изучает созидание личностью чего-то нового, полезного ему и обществу, неповторимого, востребованного в самых разных сферах жизни. Ученые, вплотную занимающиеся психологическими аспектами человеческой жизнедеятельности, особое внимание обращают на саму структуру творчества; на пути, которые приводят к новым открытиям; на познавательную роль воображения, интуиции, предвидения и прочее [1, 6, 10, 14, 17].

Педагогика творчества имеет перед собой цель сформировать по-настоящему творческую личность, имеющую высокую мотивацию, устойчивую, обладающую собственным творческим стилем, который может быть реализован во всех видах его деятельности. Труды, написанные педагогами-практиками и -теоретиками, практически всегда сходятся в одном: творчество является одновременно и процессом деятельности как педагога, так и его учеников, и его результатом. Педагогическое творчество неповторимо в силу того, что его содержанием является человеческое творение, а человек – всегда существо уникальное.

Основываясь на позиции Поташника М.М., к доминантным параметрам творчества относятся следующие составляющие [4]:

- формирование инновационного продукта или видоизменение существующего;
- уникальность как самого процесса создания продукта деятельности, так и его результата;
- взаимодействие и слияние творчества и самотворчества.

Таким образом, можно согласиться с А.И. Кочетовым в том, что творчество представляет собой процесс производства нового продукта с высокими количественными и качественными показателями и наименьшим инвестированием времени и усилий [9].

Важно иметь в виду, что творчество представляет собой сложное явление социального уровня бытия. Все исследования, проводившиеся до настоящего времени, рассматривали это явление со всех сторон. Однако современные ученые до сих пор полагают, что исследования далеко не завершены и на данном этапе отсутствует единая теория творчества, признанная мировым обществом. Различные ученые в своих трудах, помимо философского уровня исследований, используют и частнонаучные методы. Это значит, что вопрос анализируется со всех сторон и по всем направлениям. Сегодня творчество исследуется по ряду векторов [11]:

- *психологическое направление* изучает механизмы творчества личности с психологической точки зрения (психологическая теория творчества - Пономарев Я.А., Богоявленская Д.Б. и проч.);
- *философское направление* изучает самые распространенные закономерности творческой деятельности, обусловленные характерными особенностями субъекта познания и существующей действительности, диалектикой их взаимоотношений, спецификой мыслительной и предметно-практической и человеческой деятельности (Майданов А.С., Батищев Г.С., Буш Г.Я. и проч.). Данные закономерности выражаются в отличительных чертах и структуре развития процесса творчества, в его методах и средствах, в приемах поиска;
- *эврилогическое направление* (эвристика, специфическая теория творческой деятельности, эвристическое программирование - Пушкин В.Н., Андреев В.И. и проч.). Предмет данного направления – определение, систематизация и разработка механики и закономерностей антиципации, опредмечивания и конструирования знаний, развития и управления креативными человеческими потенциями.

Предмет и исследовательские методы составляют особенности творчества по каждому направлению. Объединяющим началом для всех направлений служит практическое значение творчества, способы его развития и реализации, особенности протекания творческого процесса. Данные параметры находят отражение в исследовательской практике современного этапа.

Педагогическое творчество представляет собой непрерывный процесс решения актуальных на данный момент задач, которые могут возникать на протяжении всей педагогической деятельности. В условиях современного быстро развивающегося мира такого рода задачи возникают перед педагогом все чаще. Кузьмина Н.В. отмечает, что педагог в ходе своей деятельности должен принимать решения постоянно, поскольку задачи перед ним возникают практически всегда, без перерывов. И при этом педагог должен ориентироваться на поставленную перед ним цель – сформировать у своего ученика полноценную личность с адекватным принятием современного мира, со своими убеждениями и собственным обоснованным мнением, которое определяет его последующее поведение в обществе [2]. Творческие задачи, стоящие перед педагогом, разделены Пономаревым Я.А. на два класса, первый из которых – это решающиеся на основании осознаваемых приемов и методов (умения, знания, навыки педагога, которые применяются в ходе решения конкретной задачи, продолжая оставаться осознанными). Определяя характеристики данного типа задач, Пономарев А.Я. рассуждает о трансформации творческого начала данных задач после проведения специального анализа условий при помощи предварительно разработанных средств. Решение данных задач определяется посредством уже созданного алгоритма действий. Именно это и отличает их от задач, относящихся ко второму классу – решение которых требует от педагога самостоятельности в выборе ходов с опорой на профессиональную интуицию, подсознание. У задач, которые являются творческими,

одновременно можно наблюдать характеристики как первого, так и второго класса.

Если рассматривать задачи, стоящие перед педагогом, с точки зрения их повторяемости, то можно констатировать, что любая задача будет являться творческой в своем роде, так как совершенно идентичных ситуаций не может быть. Однако существуют задачи, похожие на предыдущие. В этом случае можно найти их решения, исходя из их типа и опираясь на опыт. В своем труде «Основы педагогического анализа» Спирин Л.Ф. основательно подходит к методике анализирования и решения так называемых «стандартных» задач, наиболее часто встречающихся у педагогов в процессе их практики [3].

После обобщения разных взглядов на данный вопрос Лихолетов В.В. предложил такое определение: творчество является весьма ценным видом деятельности с точки зрения психологии, которое оказывает развивающее действие на субъект, обладающий определенными творческими способностями, имеющий нестандартное мышление, отличающееся от шаблонов; у данного субъекта развиваются и укрепляются эмоционально-волевые и мотивационно-смысловые качества личности, дающие впоследствии возможность познавать для себя новые уникальные ценности [8].

Шатух О.Н. обращает внимание на то, что можно выделить следующие предпосылки, обусловливающие творческую деятельность педагога: навыки и умения учителя (Поташник М.М., Кан-Калик В.А. и проч.), совокупность личностных качеств, обусловливающих эффективность работы педагога (Гоноболин Ф.И., Кузьмина Н.В., Щербаков А.И. и проч.), знания, которые воплотили в себе опыт и все современные научные достижения педагогики (Бабанский Ю.К., Журавлев А.И. и проч.) [12].

Исследования педагогической практики приводят О.Н. Шатух к утверждению эффективности и продуктивности коллективного характера такой творческой деятельности педагогов, которая ориентирована на гуманизм и образовательно-воспитательный вектор развития. Ряд исследователей выделяют системный, модульный, локальный уровни проектов. Сам процесс проектирования предусматривает рассмотрение и анализ существовавших ранее ситуаций, условий и процессов, результатов и перспектив.

Необходимо дифференцировать понятия творчества и мастерства. Так, последнее обычно связывают со способностью качественного выполнения каких-либо видов работ на основе опыта, в то время как первое не обязательно ассоциируется с опытом и зрелостью.

Все современные педагоги могут быть подразделены на различные группы, исходя из уровня творчества, который они используют в своей деятельности. Группа №1 – это группа, включающая в себя педагогов, которые могут пользоваться клишированными шаблонными методами, они могут создавать что-то новое, но несложное. Группа №2 – преподавательский состав, который включает в себя специалистов, желающих постоянно разрабатывать что-то новое, при этом их работа отличается уже более сложными видами деятельности. Наконец, группа №3 – это высококвалифицированные профессионалы, которые самостоятельно способны создавать системы технологий обучения.

Учебно-воспитательные процессы на современном уровне требуют, чтобы педагог полностью вкладывал все имеющиеся у него познания, не жалея творческих и духовных усилий. Педагог творческий отличается особым мышлением как на психологическом, так и на педагогическом уровнях, он обязан обладать высочайшей квалификацией, иметь незаурядные личностные качества для проведения собственных экспериментов и исследований, уметь критически анализировать результаты своей деятельности и широко применять на практике самые передовые наработки практики преподавателей всего мира.

Содержательная основа деятельности педагога состоит в гармоничной комбинаторике самостоятельных адекватных действий в неповторимых контекстах и осмысления требуемых корреляций автоматизированных и неавтоматизированных составляющих данного процесса.

Творческая деятельность педагога может быть охарактеризована своей собственной спецификой, поскольку она обладает целью: взаимное сотрудничество и обмен опытом, навыками передачи знаний между преподавателем и учеником. То, что преподаватель непосредственно принимает участие в протекании познавательного процесса его ученика, непреложно. Именно педагог помогает постичь все стороны процесса познания в той или иной области. В то же время преподаватель также получает некоторые новые навыки, а также повторяет уже пройденные когда-то им этапы познания. Во всем этом можно обусловить, выделить одну важную тенденцию – у преподавателя обязательно должна присутствовать потребность самосовершенствования, что и будет являться определяющим фактором в его профессионализме.

Тот факт, что педагог принимает и осознает собственные навыки и умения в разрезе совершенных моделей, появившихся в результате объединения практических приемов и научных достижений последних лет, которые преподаватель пронес через собственную практику, должен выступать мотивом для формирования собственной позиции педагога относительно внедрения новшеств в свою работу и использования в ней творческих качеств.

Самосознание преподавателя должно базироваться на трех главных составляющих: 1) осознание собственного положения как специалиста; 2) эмоциональное отношение к самому себе как профессиональному педагогу; 3) оценивание себя в качестве специалиста. Самооценка педагога может только тогда выступать в качестве регулятора его мастерства, когда в ее основе лежит несоответствие между его представлением об идеале педагога и оценкой собственного мастерства. Соответственно, самосознание педагога выступает в качестве результата его собственного мышления, которое обусловливается как внешними факторами, так и собственным, внутренним самосознанием. В этом случае недостаточно простого знания и умения вести педагогическую деятельность, нужно понимать и четко следовать общественным целям общего и частного характера, выраженным педагогическим языком. Это и будет вектором развития педагога, являясь в то же время четкой установкой на дальнейшую деятельность [16].

Анализируя данные положения, необходимо сформулировать вывод о том, что в педагогике творчество является наивысшей формой преподавательской деятельности, направленной на переформатирование современной педагогики относительно обучающихся в разрезе современных тенденций. В этой связи творческая деятельность педагога будет наличествовать лишь в том случае, если данного рода педагогическая деятельность имеет такие характеристики: периодическое проведение анализа собственной работы в разрезе обновленных педагогических знаний и новых теорий, формирование действенных методов и способов разрешения профессиональных задач с творческим подходом, наличие собственного взгляда на данные вопросы и отстаивание своей позиции как специалиста-профессионала.

К творческим составляющим можно причислять следующие аспекты: профессиональные знания и опыт, самосознание, образ мышления и мировоззрение, культура и педагогическая техника, наличие собственной

позиции с профессиональной точки зрения. Данные составляющие в то же время представляют собой и содержательные элементы педагога как личности, и продукты современной педагогики в его памяти, сознании, мироощущении, и результаты его творческих способностей. Все это в комплексе может быть наработано исключительно с опытом, на протяжении многих лет практики.

Посредством психической деятельности усовершенствуются творческие составляющие личности, которые представляют собой некий «интегратор», лежащий в основе собственной позиции и определяющий точку зрения профессионала: профессионализм постепенно перерастает в мастерство, мастерство становится подвижничеством. Выходит, что при послаблении любой из данных творческих составляющих нельзя прогнозировать серьезные достижения в профессиональной педагогической деятельности.

Согласно вышеуказанному можно утверждать с еще большей долей уверенности, что необходимо и дальше искать существенные параметры, по которым нужно проводить оценку деятельности педагога как высококвалифицированного специалиста. В разрезе творческого процесса обоснованно будет задаться вопросом относительно уровней, по которым можно оценивать творческую деятельность конкретных преподавателей в любом из ее проявлений.

Реализация собственных творческих способностей у преподавателя может иметь место на самых разных стадиях развития его деятельности в качестве специалиста. Следует обратить внимание на предложенный Кузьминой Н.В. функционально-деятельностный подход к проблемам мастерства и профессионализма. На основании того, что у преподавателя много функций, в том числе организаторская, коммуникативная и прочие, получают систематизацию определенные признаки, по которым можно судить о профессионализме того или иного педагога. Так, к одним из самых важных функций, которые возложены на педагогический состав, исследователь причислила трансформацию ученика как объект воспитания в субъект самообразования, саморазвития, самовоспитания. Она считает, что при реализации данной функции собственно профессионализм заключается в навыках педагога тщательным образом подвергать анализу основные составляющие собственной деятельности [7].

Также данный исследователь, декомпозируя «мастерство» и «профессионализм», определяет первый термин не как обособленное умение, хотя и высочайшего уровня, а как комплекс неких навыков, индивидуализирующий преподавательскую деятельность, делая ее своеобразной, выводя на новый уровень. В качестве наивысшего проявления способности преподавателя к творчеству автор теории рассматривает подвижничество, новаторские методы, искусство педагога как специалиста.

Барабанщиков А.В. имеет мнение, несколько отличное от предыдущего. Он полагает, что мастерство педагога представляет собой совокупность целой системы специфических знаний и навыков, высокоразвитого психолого-педагогического мышления, эмоционально-волевых средств выразительности. Именно этот комплекс, по мнению исследователя, дает преподавателю широчайшие возможности и разнообразие инструментов при решении задач, встающих перед ним в ходе воспитательного и учебного процессов. Мастерство педагога – это сложнейший комплекс, он имеет много граней и обусловливается не только характером задач, стоящих перед педагогом как перед специалистом, но и всем содержанием деятельности педагога. Он считает также, что ключевой составляющей мастерства педагога как специалиста выступает высокоразвитое психолого-педагогическое интуитивное мышление, которое и определяет степень творчества во всей сложной и обширной работе преподавателей [10].

Также можно обратиться к работе Страхова И.В., который полагает, что мастерство педагога базируется на продолжительной практике, сопряженной с творческим пониманием методологии и теории педагогической деятельности. Оно находит выражение в повсеместном использовании комплекса действенных способов, возникающих перед педагогом задач, в их оперативном и верном решении, в объединении искусства и педагогики, в навыках общения с объектом и персонализации воздействия на него с учетом всех требований мотивации и такта, характерных для педагогической деятельности [15].

Выводы. Принимая мастерство педагога как одну из главнейших черт профессиональной культуры, отдельные авторы в содержание данного понятия вводят такие аспекты как профессиональную эрудицию преподавателя, его навыки и умения как специалиста, умение правильно и вовремя использовать нужную в данный момент педагогическую технику, личным примером оказывая воздействие на учеников.

Настоящие профессионалы в своей педагогической деятельности могут понятно и несложно объяснить казалось бы сложные вещи, при этом привлекая внимание каждого ученика к вопросу, который освещается в данный момент. Они могут поспособствовать тому, чтобы учащиеся самостоятельно проявляли интерес к вопросу и искали на него ответы. Профессиональные педагоги могут наблюдать за процессом со стороны и вносить в нужный момент необходимые корректировки, исходя из позиций обучаемых, их навыков и поведения; они оценивают факторы, лежащие в основе поведения своих учеников, и могут даже изменять внешние факторы воздействия с целью направить линию поведения в нужное русло. Педагог-специалист может и готов менять и приспосабливать собственные умения, навыки, опираясь на существующие ситуации и основываясь на передовом опыте коллег, при этом не теряя индивидуальный стиль преподавания, не отходя от личных принципов.

Важно указать и на положительную сторону стремления многочисленных исследователей ввести в понятие мастерства педагога не только его общую эрудицию в разрезе методов и содержания преподавания, не только навыки передачи обучающимся собственных теоретических и практических знаний и навыков, но и тончайшее понимание настроения учеников. В этом заключается прогностический характер деятельности педагога, создание требуемой дружеской, но в то же время деловой обстановки, базирующейся на личных взаимоотношениях обучаемых, а также на побуждении их к проявлению активности в стремлении помочь друг другу в обучении.

Литература:

1. Ju R., Buldakova N.V., Sorokoumova S.N., Sergeeva M.G., Galushkin A.A., Soloviev A.A., Kryukova N.I. FORESIGHT METHODS IN PEDAGOGICAL DESIGN OF UNIVERSITY LEARNING ENVIRONMENT // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2017. Т. 13. № 8. P. 5281-5293.

2. Sergeeva M.G., Nikitina E.E. Criteria indicators of formation of economic competence of system of the general education // SHS Web of Conferences. 2016. Т. 29. P. 01064.

3. Sergeeva M.G., Flyagina V.Yu., Taranenko I.V., Krasnova E.V., Vilkova A.V. THE INTERACTION OF LABOR MARKET AND EDUCATIONAL SERVICES MARKET CONSIDERING SOCIAL PARTNERSHIP

MECHANISM AND SPECIFICITY OF THE REGIONAL EDUCATIONAL POLICY.Ponte. 2017. Т. 73. № 12. P. 2.

4. Neverkovich S.D., Bubnova I.S., Kosarenko N.N., Sakhieva R.G., Sizova Z.M., Zakharova V.L., Sergeeva M.G. Students' Internet Addiction: Study and Prevention//Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2018. № 14(4). P. 1483-1495.

5. Колчина В.В. Современные подходы к формированию готовности менеджера к инновационнопредпринимательской деятельности // Профессиональное образование и общество. 2017. № 4. С. 56-66.

6. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.

7. Колчина В.В. Формирование готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности как педагогическая проблема // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 28-34.

8. Колчина В.В., Сергеева М.Г. Формирование инновационно-предпринимательской компетентности у студентов вуза – будущих менеджеров [Текст] / В.В. Колчина, М.Г. Сергеева; Региональный финансово-экономический институт. – Курс, 2016. – 290 с.

9. Королева Г.Э., Сергеева М.Г. Информационно-коммуникационные технологии в экономическом образовании старшеклассников [Текст] / Г.Э. Королева, М.Г. Сергеева; Региональный финансово - экономический институт. — Курск, 2016. — 202 с.

10. Косырев В.П., Сергеева М.Г. Модель специалиста в условиях рыночной экономики в контексте компетентностного подхода // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»: Теория и методика профессионального образования. М., 2008. № 6-1 (31). С. 23-27.

11. Орешкина А.К., Сергеева М.Г. Образовательный процесс в социальном пространстве системы непрерывного образования: Учебник – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 114 с.

12. Орешкина А.К., Сергеева М.Г., Е.Б. Горягина. Методологические основы развития педагогических систем непрерывного образования: Учебное пособие – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 194 с.

13. Сергеева М.Г. Дидактическая модель формирования экономических компетенций обучающихся на разных уровнях образования // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2015. № 1 (52). Том 1. С. 107-114.

14. Сергеева М.Г. Конкурентоспособность выпускника средней профессиональной школы как показатель качества его подготовки // Человеческий фактор: общество и власть. 2004. № 4 (5). С. 68-69.

15. Сергеева М.Г. Принципы развития непрерывного образования в условиях рынка // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». 2012. № 3. С. 3-15.

16. Сергеева М.Г. Создание и функционирование лаборатории инновационных образовательных технологий как путь совершенствования и модернизации учебного процесса // Качество. Инновации. Образование. 2008. № 1. С. 14-17.

17. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.

Педагогика

УДК:378

старший преподаватель Яновская Галина Самойловна
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

ОРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКИХ КОНФЕРЕНЦИЙ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье раскрывается проблема повышения заинтересованности студентов в изучении иностранного языка в неязыковом ВУЗе. Определена роль педагога в данном процессе, а так же выделены ключевые императивы в его работе, способные повысить качество обучения иностранному языку. В качестве одного из методов повышения заинтересованности студентов описан опыт проведения студенческих конференций на иностранном языке в МАИ. Описана практическая значимость проводимого мероприятия, основываясь на двух ключевых составляющих: технической и гуманитарной, так как данное мероприятие является интеграционным по своей сути: объединяет технические знания в профессиональной сфере и лингвистические навыки, полученные в ходе освоения дисциплины «Иностранный язык». Автором изложены основные этапы при формулировке тезисов выступления на конференции на иностранном языке и предложены основополагающие вопросы, помогающие студентам при подготовке интересного и качественного выступления.

Ключевые слова: качество образования, иностранный язык, заинтересованность студента, студенческая конференция, деятельностный подход в обучении.

Annotation. The article examines the problem of increasing students' interest in learning foreign languages in a non-linguistic University. It gives a clear idea of the tutor's role in this process. One of the methods, that can increase the students' interest, is the students' conferences. This method is highly used in MAI and the article describes this experience. The practical significance of the event is based on two components: technical and humanitarian. It combines technical knowledge in the professional sphere and linguistic skills from «Foreign language» discipline. The author sets out the main stages of speaking at the conference in a foreign language and offers the ways to make their speech interesting and qualitative.

Keyword: quality of education, foreign language, student interest, student conference, activity approach in learning.

Введение. Современное общество сегодня все больше испытывает потребность не только в высоко подготовленных специалистах, но и в личностях, которые обладают высоким творческим потенциалом, способных применять наиболее эффективно полученные знания на практике. На первый план выходит принцип опережающей подготовки кадров, которые способны быстро адаптироваться к постоянно меняющимся потребностям рынка. Качество владения иностранным языком при этом играет определяющую роль.

Одним из наиболее значимых аспектов преподавания на сегодняшний день является улучшение качества знаний у учащихся заведений высшего образования, чей профиль не относится непосредственно к иностранным языкам. Потребность в изменении способов преподнесения учебного материала прослеживается на всей территории Российской Федерации.

Многие специальности, по которым обучаются студенты, подразумевают владение иностранным языком (или несколькими), при этом, одной возможности говорить и читать слишком мало. Им необходимо обладать знаниями, которые пригодятся в будущей деятельности, ведении переговоров, формировании новых контактов. Терминология и техническая база языка также необходима, особенно учащимся по техническим специальностям, так как эти знания являются одной из главных составляющих как производственной, так и исследовательской работы будущих специалистов.

Инновационная специфика подачи материала подразумевает не только получение и использование знаний в учебных, рабочих и исследовательских задачах, но и для личных познавательных нужд, установления контактов и самообразования. Специфика обучения слушателей, основным профилем которых иностранный язык не является, должна состоять не только из компетенции, которая даст основные знания, но и технологии, способной развить личностный потенциал будущего работника. Все изменения, которые происходят на сегодняшний день как в образовании, так и в мире в целом, оказывают значительное влияние на то, как формируется личностный потенциал студента. Только профильный запас знаний не может полностью социализировать будущего специалиста - необходимо включение творческого подхода к образованию в совокупности с обычным объяснением материала.

Таким образом, развитие профессиональных навыков учащихся во многом зависит от их динамичности и заинтересованности в их получении. От этого зависит и подготовленность студента в вопросах выбранной сферы - одним из наиболее успешных методов становления необходимых качеств учащегося как профессионального работника является изучение иностранного языка. Одним из наиболее информативных видов работ для студентов, является участие в научных конференциях, предполагающих предоставление индивидуально разработанного и оформленного исследовательского материала - таким образом, заинтересованность студентов в высоком уровне знания иностранного языка значительно выше.

Изложение основного материала статьи. В программе курса иностранного языка для неязыковых специальностей в качестве главной задачи выдвигается развитие у студентов умения читать оригинальную литературу по специальности и вести беседу в рамках профессиональной тематики [3, с. 93]. Однако многолетний опыт преподавательской деятельности в неязыковом ВУЗе показал, что для повышения заинтересованности в изучении иностранного языка у студентов требуется использовать дополнительные методики, которые включают не только разнообразные технологии обучения в рамках аудиторных часов по дисциплине «Иностранный язык», но и внедрение различных форм внеаудиторной активности студентов, таких как студенческие научно-практические конференции на иностранном языке.

Кроме того, одним из главных мотивационных доминант в процессе повышения заинтересованности студентов в изучении иностранного языка является педагог. Роль преподавателя сложно недооценить на каждом из этапов подготовки к выступлению на конференции. От профессиональных и личностных качеств педагога зависит успешность усвоения материала, а также дальнейшая практическая реализация полученных знаний. В данном случае на первый план можно вывести два императива:

1. Инновации в деятельности преподавателя. Данный аспект связан с возможностью преподавателя находить нестандартные подходы к преподаванию иностранного языка, уметь заинтересовать слушателей курса, с подвигнуть на более углубленное изучение дисциплины.
2. Императив результативности, а именно развитие ключевых компетенций студентов.

Эти два императива находят свое отражение в практике проведения студенческих научно-практических конференций на иностранном языке. Организация подобного рода мероприятий относится к внеаудиторной работе, которая позволяет существенно повысить не только навык владения иностранным языком, но и качество образования современных студентов. Л. Харченко в качестве одного из компонентов, влияющего на качественное развитие современного образования выделяет креативно-развивающий, который выражается «в способности преподавателя к переходу от информативных методов обучения к концептуально-аналитическим, способствующим переводу студента из объекта обучения в субъект деятельности, что создает условия для творческого самовыражения личности и обеспечивает креативный уровень образования» [4, с. 31].

Для организации конференции на английском и немецком языках в МАИ, проходящую под руководством преподавательского состава кафедры И-11, взаимодействие научного руководителя со студентами проводится в несколько этапов:

- Из всех заявленных студентов выбираются наиболее усвоившие материал, с наилучшим уровнем владения иностранным языком;
- Взаимодействие со студентами по разработке материала в формате встреч вне основных учебных занятий;
- Объяснение требований и формата предоставления студентами готового конспекта выступления;
- Совместная обработка конспекта выступления: исправление ошибок в стилистике, оценка инновационного подхода, разбор лексических и грамматических задач, анализ технической составляющей конспекта, решение, насколько материал будет интересен слушателям;
- Помощь в подготовке презентации выступления с помощью технических средств мультимедиа;
- Прослушивание речи, корректировка его подачи;
- Генеральная репетиция в аудитории, где будет проходить мероприятие, с соблюдением всех правил его проведения;
- Доведение сведений организационного характера до выступающих (во сколько оно начинается, где будет организовано, очередность выступлений и т.д.).

Основываясь на деятельностном подходе к обучению, который описывается у различных авторов [1, с. 225], занимающихся проблемами повышения качества образования и повышением заинтересованности студентов, можно сказать, что при участии в научных конференциях основным элементом работы студентов будет решение следующих задач, т. е. освоение деятельности, особенно новых ее видов: учебно-исследовательской, поисково-конструкторской, творческой и др. В этом случае фактические знания станут следствием работы над задачами, организованными в целесообразную и эффективную систему. Сегодня мало кто придает большое значение различным студенческим конференциям. Но их важность невозможно переоценить, так как это форма работы, в ходе которой студенты могут поделиться своими идеями и научными разработками, послушать выступления своих преподавателей и специалистов в данной области по тематике конференции, высказать свою точку зрения по тому или иному вопросу.

Чтобы конференция принесла ожидаемые результаты, нужно знать, как организовать данное мероприятие. Многолетний опыт организации студенческой научно-практической конференции на иностранном языке в МАИ позволяет выделить следующие основные моменты:

1) Найти большой зал, где все участники конференции комфортно разместятся.

2) Важным шагом является точная формулировка темы конференции. Кафедрой иностранного языка проводится ежегодная конференция «Инновационные технологии XXI век» для студентов на иностранном языке. Данная тема определяется тем, что, с одной стороны, это не должно касаться очень узкой специализации, потому что не каждый может хорошо разобраться в теме и провести дискуссию. С другой стороны, этот вопрос не должен быть расплывчатым и включать очень широкий круг вопросов, поскольку обсуждение может продолжаться долго. Тема также является целью конференции-как правило, это решение проблемы, попытка привлечь внимание общественности и студентов к тому или иному явлению и т.д. В данном случае тематика конференции определена направлением ВУЗа, в котором она проводится.

3) Определившись с темой конференции, необходимо составить список всех, кто будет докладывать по данной теме, а также примерный список приглашенных. Опыт показывает, что желательно приглашать официальных представителей с тех факультетов, на которых учатся студенты. Это позволит по достоинству оценить их потенциал и придать мероприятию официальный характер. Всем приглашенным важно ознакомиться с правилами и ходом проведения конференции.

4) Важную роль играют организационные вопросы. Спикеры должны знать свою очередь выступления и не затягивать с докладом. Организатор должен быть знаком с темой доклада каждого выступающего для того, чтобы правильно определить порядок выступления докладчиков с целью углубления темы и систематизации всей информации. Уместны разнообразные материалы, видеоролики и фотографии, которые помогут лучше понять тематику и проблему и заставят всех задуматься над тем или иным вопросом.

Проведение студенческой конференции на иностранном языке в МАИ включает в себя две компоненты:

1. Техническая, так как все исследования носят технический смысловой характер, они посвящены техническим инновациям 21 века.

2. Гуманитарная. Важной особенностью проведения данной конференции является то, что она проводится на иностранном языке.

Поэтому рассматривать практическую значимость проводимого мероприятия следует именно через призму указанных компонент. Так, техническая компонента способствует формированию и развитию критического мышления студентов, углубляет знания по специальным предметам, повышает заинтересованность к профессии. Гуманитарная раскрывает значение иностранного языка для будущей профессиональной деятельности будущих выпускников, а так же способствует качественному развитию языковых навыков выступающих.

Процесс подготовки тезисов для участи в конференции на иностранном языке основан на принципе развития критического мышления у студентов МАИ. Основываясь на личном опыте организации данной конференции на кафедре иностранного языка в МАИ, представим данный процесс в виде нескольких этапов:

1. Необходимо выявить актуальность темы исследования (выступления).

2. Формулируется способ решения поставленной в исследовании задачи. В ходе этого этапа участнику необходимо ответить на ряд вопросов, таких, например, как: в чем конкретно состоит мой замысел, где следует искать информацию по теме выступления, каким образом будет лучше структурировать материал для наиболее полного его понимания, какие нетрадиционные формы и приемы позволят наиболее полно раскрыть тему моего выступления, как преподнести изложенный технический материал на иностранном языке и другие.

3. Третьим этапом является определение новизны и значимости предлагаемой идеи. На этом этапе важно ответить на вопрос, в чем состоит оригинальность замысла, в какой сфере технического прогресса это может стать актуально, как освещена эта идея в зарубежной литературе, существует ли подобный опыт за рубежом.

4. Наконец, на последнем этапе, студенту необходимо определить специальные условия внедрения инновации.

В результате автор может прийти к выявлению таких аспектов исследуемой проблемы, которые ранее оставались незамеченными, – и в результате первоначальное представление об объектах или процессах не только подтверждается, но и значительно обогащается, конкретизируется [2].

Выводы. Таким образом, современная работа преподавателей ВУЗа по повышению уровня заинтересованности при изучении иностранного языка сводится не только к грамотному построению работы в рамках аудиторных занятий, но и требует определенной внеаудиторной активности. Существенно повысить навык владения иностранным языком позволяют различные виды внеаудиторной работы, прежде всего участие в студенческих конференциях на иностранном языке. Результатом данного процесса является раскрытие принципа деятельностного подхода в обучении современных студентов и повышение качества преподавания иностранного языка в целом.

Литература:

1. Давыденко Ю.И. Деятельностный подход при обучении английскому языку // Труды БГТУ. №5. История, философия, филология. 2016. № 5 (187).

2. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования. Учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования. – М.: Академический Проект, 2004. - 432 с.

3. Фроля Е.П. Повышение заинтересованности студентов в изучении английского языка // Вестник Приднестровского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 1 (46). С. 93-95.

4. Харченко Л.Н. Преподаватель современного вуза: компетентностная модель [Электронный ресурс]: [монография] / [Л.Н. Харченко и др.]; М-во образования и науки Российской Федерации, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Ставропольский гос. ун-т. - Москва: Директ-Медиа, 2014. - 217 с.

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Аврамова Татьяна Ивановна
Воронежский педагогический университет (г. Воронеж)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С УРОВНЕМ МАНИПУЛЯЦИЙ, УРОВНЕМ ФРУСТРАЦИИ И ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ EQ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГА

Аннотация. Эмоциональный интеллект (EQ) отрицательно связан с уровнем фрустрации и уровнем манипуляций; все показатели EQ повышаются в результате воздействия гештальттренинга у студентов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, парциальные показатели EQ – эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, эмпатия; уровень фрустрации, уровень манипуляций, динамика EQ.

Annotation. Emotional intelligence (EQ) is negatively related to the level of frustration and level of manipulation; All EQs increase as a result of student gestalt training.

Keywords: emotional intelligence, partial EQ indicators - emotional awareness, managing your emotions, empathy; level of frustration, level of manipulation, dynamics of EQ.

Введение. Закон РФ «Об образовании» обязывает ориентировать содержание образования на «обеспечение самоопределения личности, создания условий для ее самореализации».

Согласно ФГОСам ВО по направлениям «помогающих» профессий (педагоги, психологи, врачи, спасатели и т.д.) выпускник должен обладать «способностью к коммуникации для решения задач межкультурного взаимодействия», «способностью работать в коллективе, толерантностью», «компетенцией социального взаимодействия: использование эмоциональных и волевых особенностей психологии личности, готовностью к сотрудничеству, умением погашать конфликт и толерантностью».

Эмоциональный интеллект (EQ) как сложное структурное, динамическое образование является по существу эмоциональной компетентностью. Так что исследование EQ актуально как в плане общего развития личности, ее жизненно важных компетенций, так и в плане формирования профессионально личностных компетенций в сферах деятельности, связанных с разного рода коммуникациями.

Изложение основного материала статьи. Эмоциональный интеллект изучают как зарубежные ученые, так и отечественные: П. Сэловей [13] и Д. Майер [13], Д. Гоулмен [4], [12], Г. Гарднер [5], М. Ка де Ври [6], Р. Бар-Он [11], Д.В. Люсин [7], [8], А.А. Панкратова [9], Д.В. Ушаков [10] и другие. Приоритет в исследовании эмоционального интеллекта принадлежит зарубежным авторам, прежде всего Д. Гоулмену и его фундаментальному труду «Эмоциональный интеллект» [4], [12].

По Д. Гоулмену: эмоциональный интеллект - это способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей. Выделяются четыре главных составляющих EQ: самосознание; самоконтроль; эмпатия; навыки отношений.

Н. Холл включает в структуру EQ следующие составляющие: «эмоциональная осведомленность» (способность адекватно анализировать свои эмоции и использовать эмоциональную рефлексию для работы над собой); «управление своими эмоциями» (саморегуляция, эмоциональная неригидность); «самомотивация», «эмпатия»; «распознавание эмоций других людей» (способность позитивно влиять на других людей и оказывать им поддержку).

Структура эмоционального интеллекта, по Д. Гоулману, включает в себя такие подкомпоненты как: эмоциональное самосознание, контроль, социальная чуткость, управление отношениями.

М. Ка де Ври отмечает три компонента эмоционального интеллекта: способность активно слушать, воспринимать невербальную коммуникацию и адаптироваться к разному диапазону эмоций.

Отечественный психолог Д.В. Люсиным, представил свою модель эмоционального интеллекта, в которой он определил его как способность понимать и контролировать как свои эмоции, так и эмоции других. Д.В. Люсин, характеризует эмоциональный интеллект как интегративное образование, которое представляет совокупность познавательных, коммуникативных, поведенческих и эмоциональных особенностей, способствующих пониманию, осмыслению и контролю как за собственными эмоциями, так и эмоциями других, которые оказывают значительное воздействие на межличностное сотрудничество и личностный рост. Д.В. Люсин так же как М. Ка де Ври и Г. Гарднер выделяет в структуре EQ внутриличностный и межличностный интеллект. В разработанной им методике диагностики EQ отсутствует шкала эмпатии, которую все зарубежные авторы включают в структуру эмоционального интеллекта. По Д. Гоулману, для людей с высоким уровнем развития сопереживания характерно внимательно относиться к окружающим и быть способным понять чувства и переживания другого человека. Именно наличие эмпатии способствует гармоничному выстраиванию отношений с другими людьми, независимо от их социальной, национальной, политической, религиозной и нравственной принадлежности.

Нами была исследована взаимосвязь EQ с уровнем манипулятивных стратегий и уровнем фрустрации. Исследовательскую выборку составили студенты Психолого-педагогического факультета Воронежского государственного педагогического университета (ВГПУ), направления подготовки «Психология образования», 3,4 курсов - будущие представители помогающей профессии.

Для диагностики EQ нами были использованы: методика «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла; «Опросник эмоционального интеллекта» Д.В. Люсина, «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В. В. Бойко. Для диагностики уровня манипуляций были использованы: опросник

«МАК» В.В. Знакова; «Шкала диагностики манипулятивного отношения» Т. Банта; тест «Манипулятор» А.С. Прутченкова. Для диагностики уровня фрустрации была использована методика «Экспресс-диагностика уровня личностной фрустрации» В.В. Бойко. Статистическая обработка результатов эмпирического исследования осуществлялась коэффициентом ранговой корреляции r-Спирмена.

По Н. Холлу, было выявлено, что у студентов на высоком уровне выражены «эмпатия», «распознавание эмоций других людей», «эмоциональная осведомленность». Средний и выше среднего уровни – «управление эмоциями», «самомотивация».

Н. Холл «Диагностика эмоционального интеллекта». Показатели EQ у студентов-психологов

ФИО	Шкалы ЭИ					Интегративный уровень ЭИ
	Эмоциональная осведомленность	Управление своими эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Распознавание эмоций других людей	
Высокий уровень	9%	13%	16%	16%	16%	13%
Средний уровень	49%	42%	32%	35%	55%	45%
Низкий уровень	42%	45%	52%	49%	29%	42%
Среднее значение по группе (в баллах)	9,16	9	8,6	8,8	9,8	45,2

Для студентов-психологов выявленные уровни показателей EQ достаточно позитивны для их будущей сферы деятельности – оказания психологической помощи лицам разных возрастных и социальных групп. По показателям «управление своими эмоциями» и «самомотивация» может быть рекомендована дальнейшая развивающая работа.

Статистический корреляционный анализ показал отрицательную, по большей части значимую связь всех парциальных шкал EQ с уровнем фрустрации. Критическое значение rs = 0,31 для n=40, для p=0,05.

Статистические показатели корреляционных связей уровня фрустрации, по В.В. Бойко, с парциальными показателями EQ, по Н. Холлу:

«Эмоциональная осведомленность» rs = - 0.219; «Распознавание эмоций других людей» rs = - 0.187; «Управление своими эмоциями» rs = - 0.402; «Самомотивация» rs = - 0.317; «Эмпатия» rs = - 0.149.

Выявленное нами преобладание среднего уровня EQ у студентов-психологов и наличие низких показателей примерно у трети является показателем для дальнейшей развивающей работы, направленной на повышение EQ и в целом эмоциональной компетентности.

Полученные корреляции позволяют сделать вывод о том, что если развивать хотя бы один из показателей эмоционального интеллекта – «эмпатию», «управление своими эмоциями» или «эмоциональную осведомленность», - это будет способствовать повышению у студентов устойчивости к фрустрациям в целом.

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и уровня манипуляций исследовалась также с помощью корреляционного статистического анализа критерием Спирмена. Критическое значение rs = 0,31 для n=40, для p=0,05.

Были выявлены отрицательные корреляции интегрального показателя EQ с уровнем манипуляций по всем авторам – В.В. Знакову (rs = -0,368), Т. Банту (rs = -0,324), А.С. Прутченкову (rs = -0,163). Выявленные отрицательные связи преимущественно статистически значимые.

Выявленные отрицательные взаимосвязи позволяют сделать вывод о том, что эмоциональный интеллект не способствует развитию манипуляций.

Таким образом, в результате диагностического анализа нами выявлены позитивные характеристики EQ – чем выше уровень EQ, тем ниже уровень фрустрации и тем ниже уровень манипуляций. То есть EQ как многомерное интегральное образование является как профессионально важным для многих сфер деятельности, так и жизненно важным как обеспечивающим преодоление разного рода фрустраций и препятствующим развитию эгоизма, манипуляций. Бесспорна актуальность разработки тренинговых программ, направленных на развитие EQ прежде всего у молодежи, в частности, у студентов.

Нами была проведено исследование динамики показателей EQ в результате воздействия гештальттренинга. Тренинг проводился со студентами в течение 5 дней, по 5 академических часов в день. Все студенты первый раз участвовали в тренинге. Количество участников в группе – 15 человек (и 15 человек – контрольная группа).

Для диагностической оценки эффективности воздействия тренинга использовалась батарея методик: «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла, «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В. В. Бойко, «Определения уровня перцептивно-невербальной компетентности» Г.Я. Розена. Для статистической оценки достоверности результатов использовался Т-критерий Стъюдента для зависимых выборок. Критическое значение Т-критерия – 2.0 для уровня значимости p=0.05.

По Н. Холлу, практически все парциальные показатели EQ значительно, статистически значимо повысились (t=2.6 , t=2.4, t=2.1, t=2.2 , t=1.6 для p=0.05) от средних значений, преобладающих до тренинга к высоким. По нашему мнению, такая значительная позитивная динамика и эмоциональной осведомленности, и управления своими эмоциями, и эмпатии связаны с несколькими факторами.

Результаты диагностики динамики показателей EQ до и после тренинга:

Н. Холл «Диагностика эмоционального интеллекта». Показатели EQ до и после тренинга

ФИО	Шкалы ЭИ					Интегративный уровень ЭИ
	Эмоциональная осведомленность	Управление своими эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Распознавание эмоций других людей	
Высокий уровень	9% / 26%	13% / 29%	16% / 26%	16% / 29%	16% / 26%	13% / 16%
Средний уровень	49% / 65%	42% / 55%	32% / 51%	35% / 45%	55% / 61%	45% / 65%
Низкий уровень	42% / 9%	45% / 16%	52% / 23%	49% / 26%	29% / 13%	42% / 19%
Среднее значение по группе (б)	9,16 / 11,1	9 / 10,9	8,6 / 10,5	8,8 / 10,5	9,8 / 10,9	45,2 / 54
Т-критерий P=0.05	2.6	2.4	2.1	2.2	1.6	2.41

Во-первых, ребята участвовали в интенсивной тренинговой работе первый раз. Это всегда эмоционально сильное воздействие. Во-вторых, концепция гештальтподхода предполагает фокусировку участников на своих чувствах, глубокий анализ проблемы другого члена группы и соответственно собственных трудностей и фрустраций, то есть усиление когнитивной и эмоциональной рефлексии. Кроме того, проработка всех сложных, проблемных ситуаций осуществляется в психологически безопасном, поддерживающем пространстве тренинговой группы. Члены тренинговой группы получают опыт интенсивной групповой поддержки и опыт давать эту поддержку другому, что в свою очередь способствует развитию эмпатии, социального интереса [3].

Представляем данные динамики «эмоциональных барьеров» до и после тренинга, полученные по методике В.В. Бойко - «неумение управлять эмоциями», «неадекватное проявление эмоций», «неразвитость эмоций», «доминирование негативных эмоций», «нежелание сближаться с людьми».

Результаты диагностики динамики эмоциональных барьеров, по В.В. Бойко до и после тренинга:

В.В. Бойко «Диагностика эмоциональных барьеров в общении». Показатели эмоциональных барьеров до и после тренинга

ФИО	«Помехи» в установлении эмоциональных контактов				
	Неумение управлять эмоциями, дозировать их	Неадекватное проявление эмоций	Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	Доминирование негативных эмоций	Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе
Высокий уровень	13% / 0%	16% / 0%	13% / 9%	16% / 0%	26% / 6%
Средний уровень	32% / 35%	45% / 39%	55% / 49%	55% / 45%	61% / 39%
Низкий уровень	55% /65%	39% / 61%	32% / 42%	29% / 55%	13% / 55%
Среднее значение по группе (б)	7,1 / 5,4	8,1 / 5,3	8,2 / 6,7	8,3 / 5,6	9,6 / 5,8
Среднее значение по группе (%)	45% / 35%	61% / 39%	68% / 58%	71% / 45%	87% / 45%
Т-критерий P=0.05	1.5	2.32	1.65	2.21	2.46

На диаграмме представлена динамика показателей эмоциональных барьеров, по В.В. Бойко. Все эмоциональные барьеры значительно снизились, по большинству барьеров статистически значимо. В наибольшей степени снизились проявление, доминирование «негативных эмоций» и «нежелание сближаться с людьми». В гештальттренинговой группе в безопасном, безоценочном пространстве общения, взаимодействия членам группы легче, свободнее делиться своими мыслями, чувствами, опытом, то есть реализовывать себя [3].

Результаты диагностики динамики перцептивно-невербальной компетентности, по Г.Я. Розену (t=2.5 для p=0.05):

Г.Я. Розен «Перцептивно-невербальная компетентность». Показатели перцептивно-невербальной компетентности до и после тренинга

ФИО	**Уровни перцептивно-невербальной компетентности**	
	Баллы до/после	**Стены до/после**
Высокий уровень	3% / 19%	3% / 19%
Средний уровень	32% / 65%	32% / 65%
Низкий уровень	65% / 16%	65% / 16%
Среднее значение по группе	9,16 / 15,3	3,9 / 7,3

Перцептивно-невербальная компетентность - это способность понимать, считывать невербальные средства общения – «язык тела», мимику, позы, характеристики голоса – интонации, паузы, изменение громкости и т.д. Все то, что относится к уровню «как» говорят. Это та часть коммуникации, которая меньше контролируется и меньше искажается, очень важная для понимания мотивов, переживаний как своих, так и другого человека. В гештальттренинге уделяется особое внимание анализу как раз невербальных проявлений партнера или «клиента» в диалоге.

Выводы. Таким образом, исследование эмоционального интеллекта - сложной структуры рефлексии и регуляции эмоций, характер и интенсивность которых в свою очередь зависят от субъективной значимости каждой фрустрирующей ситуации является важнейшей задачей практической психологии в целом. EQ является значимым интегральным образованием как для представителей всех помогающих профессий, так и для жизнестойкости в любом возрасте и прежде всего в юношеском - в начальном периоде взрослости.

Нами выявлены позитивные характеристики EQ – чем выше уровень EQ, тем ниже уровень фрустрации и тем ниже уровень манипуляций. То есть EQ способствует преодолению разного рода фрустраций и препятствует развитию эгоизма, манипуляций.

Бесспорна актуальность разработки тренинговых программ, направленных на развитие EQ прежде всего у молодежи, в частности, у студентов.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) от 29 декабря 2012 г. N 273. Федеральный Закон «Об образовании в РФ» // Бюллетень ВАК Минобрнауки № 9. – 2011. - № 3-5. – С. 4-39

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» от 14 декабря 2015 года. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf

3. Аврамова Т.И. Гештальт-терапевтический тренинг. Теория. Практика / Т.И. Аврамова. – Воронеж, 2002. – 76 с.

4. Гоулмен Д. Эмоциональный интеллект. / Д. Гоулман. - Москва: АСТ, 2009. - 478 с.

5. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. / Г. Гарднер. Москва: Вильяме, 2007. - 512 с.

6. Ка де Ври М. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта. / М. Ка де Ври. // Пер. с англ. Москва: Альпина Паблишер, 2003. - 289 с.

7. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. / Д.В. Люсин. // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. Москва.: Институт психологии РАН, 2004. - С. 29-36.

8. Люсин Д.В. Способность к пониманию эмоций: Психометрический и когнитивный аспекты / Д.В. Люсин. - Москва: Смысл, 2010. – 176 с.

9. Панкратова А.А. Эмоциональный интеллект: примеры программы формирования [Электронный ресурс] / А.А. Панкратова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2012. – № 1(9). – С. 32-44.

10. Ушаков Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: теоретические подходы и методы измерения / Д.В. Ушаков // Вести. Рос. Гуманитар. Науч. Фонда. - 2005. - № 4. - С. 131-139.

11. Bar-On, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI), Psicothema, 18, suppl., 2006. – 13-25 p.

12. Goleman, D. Emotional intelligence. N.Y. Bantam Books, 1995 – 352 p.

13. Mayer, J.D., Salovey, P. Caruso, D. Models of Emotional Intelligence In R. J. Sternberg (Ed.). Handbook of 1 luman Intelligence (2nd ed.), New York: Cambridge. – 396 – 420 p.

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент Алексеева Наталья Александровна
Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Поскребышева Татьяна Александровна
Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ – НЕОТЪЕМЛЕМОЕ КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. Статья посвящена анализу профессиональной креативности, как интегративного свойства, у представителей следующих профессий: инженер, юрист, менеджер, IT специалист. Определяется значимость развития творческих способностей у человека, проводится обзор научных работ, посвященных изучению креативного процесса и креативности. Отмечаются необходимость и важность развития креативности у специалистов каждой профессии, рассматривается вопрос создания условий для развития креативности, определяются способности к креативности у специалистов выбранных профессий. Выясняются особенности не только креативного процесса, но и памяти, интеллекта, воображения, восприятия у представителей каждой профессии.

Ключевые слова: профессиональная креативность, развитие креативности, креативный процесс, творческие способности, интеллект, инженерная память, конструкторский интеллект, социальная креативность, межличностное общение, креативный подход, анализ креативности.

Annotation. The article is devoted to analysis of professional creativity as an integrative characteristic that is appropriate to people of the following occupations: an engineer, a lawyer, a manager and an IT specialist. The significance of creative abilities development is defined; scientific works dedicated to creative process and creativity study are reviewed. The importance and necessity of creativity development at every profession representatives are showed. The question of favorable conditions fulfillment for creativity progress is considered; creative abilities of given occupations representatives are determined. The peculiarities of creative process, memory, intelligence, imagination and perception of every profession people are ascertained.

Keywords: professional creativity, creativity development, creative process, creative abilities, intelligence, engineer memory, engineering intelligence, social creativity, interpersonal communication, creative approach, creativity analysis.

Введение. "Человек, выходящий на уровень развитого творчества, более демократичен в отношениях с окружающими, не принимает никакого насилия и подавления. Талантливый человек создаёт вокруг себя климат открытости, доброжелательности, выявления спонтанных и свободных склонностей и порывов", – отмечает А.Л. Галин (1989).

Эти слова как нельзя лучше описывают креативную личность, которая столь востребована на рынке труда в настоящее время. Кадровые службы предъявляют к соискателям в различных профессиональных областях наличие этого качества – умения быть креативным.

Изложение основного материала статьи. Термин активно начинает использоваться с 1950 года, когда Дж. Гилфорд обратился к Американской психологической ассоциации с речью, в которой подчеркнул скудость исследований в области творческих способностей.Одной из главных заслуг Дж. Гилфорда считается разделение мышления на виды: дивергентное и конвергентное. Первое – это общая способность личности к порождению множества решений одной задачи, основа креативности. Однако дивергентное мышление не отражает всех особенностей креативного процесса и не совпадает с ним полностью. В.И. Андреев трактует творческие способности как специальные, соответствующие требованиям определённого вида творческой деятельности и обусловливающие уровень её результативности. Для оценки творческих способностей необходимо получить интегральную характеристику свойств и особенностей личности (интеллектуально-логических, интеллектуально-эвристических, коммуникативно-творческих способностей, способностей к самоуправлению, мотивационно-творческой активности, нравственных, мировоззренческих, эстетических особенностей личности), от которых зависит результативность соответствующего вида творческой деятельности.

В этой связи хотелось бы проанализировать креативность, как интегративного свойства, у представителей разных профессий: инженеров, юристов, менеджеров и IT специалистов.

В 90-х гг. XX в. активно изучалась способность к креативности инженеров. Было выявлено, что эти специалисты обладают высоким уровнем пространственных представлений, хорошей памятью, образностью мышления, воображением.

Е.А. Конюченко и Т.П. Линчук в статье «Творчество в инженерной деятельности» анализируя особенности инженерной деятельности, отмечают, что у инженера должно быть хорошо развито пространственное восприятие, т.е. умение переводить объективную реальность (пространства и пространственных свойств предметов) в схемы, чертежи и наоборот. Это качество важно для инженеров, занимающихся проектировочной и конструкторской работе.

Анализируя особенности инженерной памяти, В.Д. Шадриков рассматривает кратковременную, долговременную и оперативную память. Каждый из этих видов памяти характеризуется объемом и точностью запоминания. Н.А. Климов, Э.С. Чугунова отмечают, что в деятельности инженера эксплуатируются все виды памяти, а также предъявляются повышенные требования к точности и объёму памяти на цифры и числа, фигуры, зрительной, осязательной, смысловой, двигательной памяти.

К профессионально важным компонентам воображения инженера относят пространственное воображение, творческое воображение, конструкторское, техническое и научное.

Если говорить о мышлении, то важными видами является наглядно-действенное, наглядно-образное, абстрактно-логическое, оперативное, техническое мышление, комбинаторные способности, невербальные способности на основе схватывания логических связей.

В.А. Моляко выделяет 5 типов конструкторского интеллекта: аналогизирующий (на основе поиска имеющихся аналогий); комбинирующий (изменение сочетаний уже имеющихся узлов, элементов); реконструирующий (стремится к поиску необычных, оригинальных творческих решений); универсальный

(сочетающий свойства названных типов); бессистемный, который характеризуется интуитивностью, отсутствием системы в решениях.

В креативном процессе огромную роль играет мотивационная составляющая и личные качества самого творца, т.к. инженерное творчество носит чаще всего *эмпирический и эвристический характер. Открытие, нахождение верного решения приходит во время инсайта, возникающего в результате долгой и тщательной работы над поиском решения, что, безусловно, свойственно целеустремлённым и трудолюбивым людям.*

Креативность, будучи интегральным личностным образованием, реализует социальную и коммуникативную функцию психики, проявляясь в сфере отношений "человек-человек". К этой категории можно отнести представителей таких профессий, как юристы и менеджеры.

Социальная креативность включает в себя как поведенческую, так и коммуникативную стороны межличностного общения. Вступая в общение, человек оценивает ситуацию, определяет значимость предстоящего общения, его необходимость, предположительно оценивает свою позицию и позицию коммуникативного партнёра, выбирает стратегию и тактику общения. Далее индивид использует весь арсенал навыков, умений и опыта общения с другими людьми для достижения той цели общения, которую он ранее определил. Креативность проявляется в умении находить оригинальные способы устанавливать и поддержать отношения; проявлять находчивость при решении коммуникативных задач; видеть перспективы развития и последствия избранной стратегии коммуникативного поведения.

В самом креативном процессе, как правило, отсутствует инкубационный период, инсайт наступает здесь и сейчас, а продукт является оригинальным и креативным только для данной, конкретной ситуации межличностного взаимодействия.

Практикующим юристам вряд ли возможно обойтись без творческих подходов. Для юриста творческий подход к работе означает умение с помощью предоставленного огромного инструментария (законодательная база, теоретические знания, опыт, логика, уровень необходимых общих знаний и смекалки) собрать именно ту подходящую модель, которая и поможет решить поставленную задачу грамотно, а иногда и красиво. Очень часто адвокату с помощью креативности удаётся выигрывать сложные судебные дела прямо в зале заседаний — именно тогда, когда по формальным признакам на успех уже надеяться не приходилось.

Чтобы быть социально креативным, специалист должен обладать совокупностью качеств. Это, в первую очередь, когнитивные способности, как показатель его уровня общего развития, включающие в себя сложные психические образования: мышление (гибкость, переключаемость мыслительных процессов, способность генерирования новых идей и т.д.), развитое воображение, хорошую ёмкую память, острую наблюдательность, восприятие. Считают, что "интеллект проявляется не в простой организации знаний, применении их к различным ситуациям, а в творческом преобразовании заданного материала и получении на этой основе новых данных (знаний, способов работы, приёмов решения задач и т.д.), в своеобразии и оригинальности такой переработки". В работе с людьми очень важны рефлексивные качества, характеризующие общительность, доступность, открытость, доброжелательность, умение слушать, со вниманием относиться к словам собеседника, разбираться в людях, способность располагать к себе людей. Немаловажным является эмоциональная составляющая, характеризующая насыщенность речи, ее экспрессивность, систему эмоциональных коммуникативных состояний.

Другим востребованным специалистом на современном рынке труда является менеджер. Креативный менеджер отличается в первую очередь отсутствием слепой веры в стереотипы. Он смело рушит устоявшиеся традиции и внедряет инновационные решения. Именно такой подход помогает компании обходить нарастающую конкуренцию. Его креативность заключается не в том, чтобы бороться с переменами, а предвидеть их, принимая нестандартные решения и выводя тем самым компанию на передовые позиции.

В статье «Роль креативных решений в деятельности менеджера» исследователи Б.З. Зельдович, Е.К. Метельникова делают вывод, что развитию креативности менеджера может способствовать только внутренняя мотивация. Обозначены аспекты креативного поведения менеджера, среди которых авторы подчёркивают важность умения «видеть» возникающие проблемы, которые для менеджера почти всегда связаны с человеческим общением, следовательно, это умение связано с умением вести совместную деятельность. Креативный подход к управленческой деятельности, подразумевает «позитивное своеобразное руководство», означающее выражение одобрения коллективных обсуждений и дискуссий, направленных на развитие гибкости мышления и поиск полезных выгодных действий. Готовность к риску, реализации эксперимента, применению новых методик требует от менеджера смелости, умения учиться на собственном опыте, понимать, что из использованного оказывается действенным, а что не подтверждает свою эффективность. Креативный управленец, считают авторы, занимается самообразованием, следит за новыми тенденциями в менеджменте, читает литературу по специальности.

Одной из самых динамично развивающихся и перспективных сфер деятельности в наше время являются IT технологии. «Айтишники», как их называют, – это люди, которые поддерживают, а также развивают компьютерные и мобильные технологии внутри компаний. Это представители инженерных профессий, и важно понимать, что они, прежде всего, что-то производят, и потому их деятельность можно считать прикладной. Программирование - сфера IT-технологий, в которой важнейшую роль играет аспект практической полезности производимых людьми действий. Здесь всегда ожидается, что любая теоретическая наработка приведёт к конкретному результату. Это, однозначно, творческая работа. Но им часто приходится работать над сложными IT-проектами в команде специалистов, каждый из которых осуществляет свою часть работы.

IT-сфера очень стремительно развивается и требует регулярного мониторинга новых технологий. От специалиста требуется умение быстро учиться и, кроме профессиональных знаний и навыков, обладать определёнными чертами характера. Как ни странно, но первым наиболее важным качеством является дисциплина, которая позволяет небольшими шагами, выполняя маленькие задачи, достигать глобальных целей. Следующее, не менее важное качество – целеустремлённость. Она позволяет ставить перед собой цели глобального масштаба, разделив их на некие поэтапные промежутки. Современный мир – это мир стремительно меняющихся актуальных трендов и инновационных технологий, поэтому IT-специалист должен обладать скоростью. Работать нужно быстро.

Интересны результаты анализа креативности студентов менеджеров и инженеров-программистов, приведённые в исследовательской работе О.Н. Ивахненко. Более высокие показатели по критериям «Творческое мышление», «Воображение», «Интуиция», «Эмоциональность, эмпатия», «Чувство юмора»

были установлены у менеджеров по сравнению с инженерами-программистами. Это и неудивительно, т.к. менеджеры нацелены на работу с людьми и вышеперечисленные качества им просто необходимы. Инженеры показали более высокие результаты по критерию «Оригинальность». И такой результат тоже вполне закономерен, т.к. продукты IT-специалиста в первую очередь должны отличаться оригинальностью.

Что объединяет этих специалистов, так это понимание того, что любая технология, новый продукт или вид услуги очень быстро отстают от жизни. Поэтому и те и другие показали практически одинаковые результаты креативности.

Выводы. Творчество необходимо в любой профессии, поскольку именно новые взгляды и подходы являются движущей силой прогресса. Повышение эффективности деятельности, причем любых видов деятельности, в современных условиях зависит от реализации и развития творческого потенциала. Сегодня ни одна компания не может позволить себе расслабиться: конкуренция чрезвычайно жестока. Именно поэтому работодатели так заинтересованы в людях, которые способны нестандартно мыслить, находить новые идеи и подходы к управлению. Творчество становится реальной и острой потребностью практики развития. Креативность, как и любое качество характера, можно развивать и стимулировать. В каждом из нас заложены потенциальные способности, которые при грамотном подходе можно раскрыть.

Необходимо отметить важность создания творческой образовательной среды, позволяющей добиваться формирования творческого отношения будущих специалистов к профессии. Для этого можно использовать не только дополнительные методы развития творческих способностей студентов, но и вариатив компьютерных программ, направленных на развитие творческого мышления и представляющих профессиональный интерес для студентов.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: Кн. 1 / В.И. Андреев. — Казань: Изд-во Казанского университета, 1996. — 565 с.
2. Галин А.Л. Личность и творчество: психология этюда / А.Л. Галин. – Новосибирское книжное издательство, 1989.
3. Зельдович Б. З., Метельникова Е. К. Роль креативных решений в деятельности менеджера // Вестник МГУП имени Ивана Федорова. Изд-во: Московский государственный университет печати имени Ивана Федорова. 2016. № 3. С. 23-25.
4. Ивахненко О.Н. Сравнительный анализ креативности менеджеров и инженеров-программистов // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2016. С. 98-105.
5. Конюченко Е.А., Линчук Т.П. Творчество в инженерной деятельности // Вестник Иркутского государственного технического университета http://www.psihdocs.ru/tvorchestvo-v-injenernoj-deyatelenosti.html.
6. Кохановская Д.Р. Развитие креативности студентов университета при изучении дисциплины «Информационные технологии» // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. № 2 (151). Народное образование. Педагогика. С. 140-146.
7. Лившиц В.И. Формирование креативности при подготовке инженеров массовых профессий // Инженерное образование. 2012. № 9. С. 26-37.
8. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. – М.: Машиностроение, 1983. – 134 с.
9. Чугунова Э.С. Комплексная социально-психологическая методика изучения личности инженера / Под ред. Э.С.Чугуновой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 184 с.
10. BusinessMan.ru: https://businessman.ru/new-ajtishniki-eto-specialisty-stoyashhie-v-istokax-informacionnyx-texnologij.html.

Психология

УДК 159.954:374(045)

кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна
Московский государственный гуманитарно-экономический университет
инклюзивного высшего образования (г. Москва);
кандидат психологических наук, старший преподаватель Ананикова Виктория Викторовна
Московский государственный гуманитарно-экономический университет
инклюзивного высшего образования (г. Москва)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ АЛЬТРУИСТИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗА

Аннотация. В статье актуализируются вопросы развития альтруистической мотивации студентов инклюзивного вуза как критерия социальной зрелости личности; представлены результаты опытно-экспериментального исследования, направленного на изучение альтруистической мотивации студентов в условиях инклюзивного вуза; дано обоснование необходимости разработки программы тренинговых занятий, способствующих повышению потребности в проявлении сострадательности, заботливости, сочувствия и сопереживания, чувства долга, ответственности по отношению к другим.

Ключевые слова: альтруизм, альтруистическая мотивация, просоциальное поведение, студенты, инклюзивный вуз, тренинг.

Annotation. The article aktualisierte the issues of development of the altruistic motivation of students of the University as an inclusive criterion of social maturity of the personality; presents the results of experimental research aimed at studying the altruistic motivation of students in an inclusive institution of higher education; the rationale for the development of a program of training courses aimed at improving the needs in the manifestation of compassion, care, sympathy and empathy, feelings of duty, responsibility towards others.

Keywords: altruism, altruistic motivation, Pro-social behavior, students, inclusive University, training.

Введение. В настоящее время проблема альтруистического взаимодействия между людьми начинает привлекать все больше внимания в связи ростом эгоистических тенденций в обществе. Современная нравственность, обусловленная культурой сверхпотребления, поставила эгоизм во главу угла. Эгоцентризм

стал нормой, вызывающей симпатию, целью и средством достижения других целей. Именно поэтому современные психологи пытаются выяснить факторы, которые позволяют людям проявлять в поведении свои лучшие качества: заботу, внимание и помощь, моральную и материальную жертвенность.

Альтруистическое поведение является достаточно исследованным в психологической науке. Сущность альтруизма, его структура, виды и формы, факторы, влияющие на формирование альтруизма, раскрыты в философской и психологической литературе, где рассматривается соотношение альтруизма и такой этической категории как «эгоизм» [2]. При этом определяется социальная обусловленность альтруизма, особенности функционирования этой категории в системе морали (К. Гиллиган, О. Конт и др.); раскрыты социально-психологические модели альтуистического поведения, рассматривающие его как механизм, регулирующий взаимный обмен и базирующийся на общечеловеческих нормах поведения (А. Голднер, Д. Майерс, Р. Чалдини); представлено глубинно-психологическое понимание альтруизма как механизма, защищающего слабое Эго субъекта (З. Фрейд, Г. Хорни и др.); имеется понимание альтруизма с позиции установки и направленности личности, формирующейся в процессе деятельности (Г.М. Андреева, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, В.В. Субботский и др.).

Большинство исследований фокусировались на зависимости альтруистического поведения юношей и девушек от их социального статуса, уровня агрессивности, Я-концепции. При этом оценивалось именно поведение, а собственно позиции юноши и девушки, их представлениям об альтруизме посвящено незначительное количество работ. Учитывая важную роль юношеского возраста в формировании личности, мировоззрения и собственных взглядов человека на основные жизненные проблемы, нам кажется важным рассмотреть развитие альтруистической мотивации студентов инклюзивного вуза в процессе тренинговых занятий, что определяет важность и актуальность предпринятого исследования.

Цель статьи - раскрыть проблему развития альтруистической мотивации студентов инклюзивного вуза как критерия социальной зрелости личности; представить результаты опытно-экспериментального исследования, направленного на изучение альтруистической мотивации студентов в условиях инклюзивного вуза; обосновать необходимость разработки программы тренинговых занятий, способствующих повышению потребности в проявлении сострадательности, заботливости, сочувствия и сопереживания, чувства долга, ответственности по отношению к другим.

Изложение основного материала статьи. Понятие альтруистического поведения неотделимо от внутренней мотивации этой формы активности, ибо под альтруистическими понимаются только бескорыстные помогающие действия, не обещающие субъекту никаких внешних наград и поощрений, иными словами, альтруистическое поведение является непрагматическим по своей сути. За пределами альтруизма оказываются формы помогающего поведения, основанные на корыстном расчете и действия. А.А. Моисеева указывала, что в сферу собственно альтруистических проявлений не включаются также акты помощи, осуществляемые на уровне регуляции социально-нормативного типа (культурные привычки, правила этикета, помогающие действия в ответ на демонстрацию модели помощи) [4].

В.Е.-Ч. Ким считает, что альтруистическая мотивация – это всегда внутренняя личностно-смысловая мотивация, описываемая понятием смыслообразующего мотива. Среди внутренних мотивационных механизмов собственно альтруистического содержания следует различать два мотива: мотив морального долга и мотив сочувствия [3].

Под альтруистической мотивацией нами понимается целостная система побудительных процессов, направленных на благо других людей, классифицируемые как социально полезные действия.

С этим понятием достаточно близко стоит понятие просоциального поведения. А.Е. Авдеева предлагает следующее его определение: это поведение, направленное на благо других людей или общества в целом, последствия которых определяются как социально полезные действия [1].

Анализ теоретических работ и данных экспериментальных исследований отечественных и зарубежных психологов по проблематике альтруистического поведения подтверждает реальность существования альтруистических мотивов как самостоятельных психических образований. Однако, раскрывая содержание мотива бескорыстной помощи, или мотива блага для другого, одни исследователи интерпретируют этот мотив как интериоризованную альтруистическую норму, а другие – как проявление действенного сопереживания или сочувствия. Таким образом, выделяются два основных подхода к пониманию мотивационной природы альтруистического поведения: 1) личностно-нормативный (нравственные нормы и моральные убеждения личности); 2) эмоциональный (роль альтруистических эмоций – эмпатии, сопереживания, сочувствия, симпатии в реализации альтруистического поведения). Согласно Х. Хекхаузена, наиболее перспективными представляются попытки синтеза обоих аспектов, предпринятые Ш. Шварцем, Г. Клаузеном [7]. Обсуждаемые мотивы трудно различимы по своим внешним поведенческим проявлениям, однако имеют совершенно различное психологическое содержание.

Альтруистическая ориентация является довольно распространенной формой человеческой активности, играющей роль в межличностных контактах, внутригрупповом взаимодействии, общении и совместной деятельности людей.

А.С. Прутченков считает, что тренинг развития мотивации альтруизма относится к тренингу социального поведения, он позволяет отрепетировать форму и манеру поведения в типичных социальных ситуациях, в которых человек испытывает определенные трудности. В тренинге поведения человек многократно пытается добиться своей цели [6].

Тренинг, направленный на развитие альтруизма должен быть личностным тренингом, включающим приемы, помогающие осознать себя, специфику личностной эмоционально-нравственной сферы, развить способность понимать чувства, мысли и поведение другого человека, совершенствованию значимых личностных качеств, необходимых для выстраивания гармоничных взаимоотношений с партнерами по общению, установлению эмоциональных контактов с ними, основанных на чувстве сопереживания, сострадания и сочувствия.

В соответствие с этим, особенно важным в сфере инклюзивного образования, является формирование альтруистического (просоциального) поведения по отношению к студентам с ограниченными возможностями здоровья. Студенческая среда – это тот фактор, который оказывает влияние на адаптацию студента с ограниченными возможностями здоровья, изменяет его сознание, позволяет чувствовать себя полноценным человеком, способствует успешной социализации не только в студенческой среде, но и в обществе в целом. Следует отметить сложность их социальной адаптации в образовательной среде, которая состоит в том, что

студенты с ограниченным возможностями здоровья более замкнуты, отстранены от окружающих, вследствие своего заболевания, реже идут на контакт. Раскрепощенность их во многом зависит, по мнению М.В. Некрасовой, от позитивного отношения к ним однокурсников, от желания окружающих людей помочь им, быть более терпимыми. Болезнь (недостаток в развитии) накладывает отпечаток на личность студента, имеющего проблемы со здоровьем, они ранимы в общении, некоторые субъективно оценивая свое состояние, чувствуют себя «изгоями» общества [5]. Однако, как показывают исследования, примерно 90 % студентов-инвалидов рассматривают обучение в вузе не только как возможность получить высшее образование в инклюзивном вузе, но и, как возможность жить в среде, которая помогает им ощутить себя равными с другими, не имеющими психофизических особенностей.

С целью изучения и развития альтруистической мотивации студентов инклюзивного вуза было проведено опытно-экспериментальное исследование, состоящее из трех этапов:

1 этап – констатирующий – подбор комплекса методик и диагностика исходного уровня развития альтруистической мотивации студентов (методика «Мотивация помощи» С.К. Нартовой-Бочавер, шкала альтруизма из «Опросника интерперсонального диагноза» Т. Лири, Р.Л. Лафорже, Р.Ф. Сучек, «Шкала «Альтруизм – эгоизм» методики диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной; методика «Шкала диспозиционного эгоизма» К. Муздыбаева);

2 этап – формирующий – разработка и реализация программы развития альтруистической мотивации студентов в процессе тренинговых занятий;

3 этап – контрольный – итоговая диагностика уровня развития альтруистической мотивации студентов (по аналогичным методикам констатирующего этапа эксперимента, для выявления достоверности и значимости различий по показателям уровня альтруистической мотивации до и после формирующего эксперимента использовался – φ–критерий Фишера).

Исследование проводилось на базе ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» г. Москва. В исследовании приняли участие 30 студентов (экспериментальная группа (ЭГ) – 15 человек, контрольная группа (КГ) – 15 человек) факультетов психологии и педагогики, социологии и журналистики в возрасте 18-24 лет.

Результаты констатирующего этапа исследования показали, что мотив оказания помощи у студентов занимает одно из последних мест в иерархии. В юношеском возрасте оказание помощи другому зависит от личного отношения к нуждающемуся в ней, факторы ее осознаются неглубоко. Это свидетельствует о низком уровне развития альтруистической мотивации и развитии просоциальной склонности, что требует организации и проведении тренинговой работы в этом направлении.

С целью развития альтруистической мотивации и установок эффективного взаимодействия и анализа просоциальной активности личности студентов нами разработана и апробирована тренинговая программа.

Задачи тренинговой программы: знакомство с основными способами и мотивами взаимодействия в ситуации оказания помощи; определение индивидуального стиля взаимодействия (поведения) в ситуации оказания помощи; развитие навыков, необходимых для актуализации просоциального поведения; выявление и осознание установок в отношении лиц другой культуры в ситуации оказания помощи; анализ критериев таких понятий, как помогающее поведение, альтруизм, бескорыстие, корысть.

В групповой атмосфере безопасности и доверия были созданы условия для познания себя и раскрытия внутреннего потенциала, появилась возможность прийти к согласованным представлениям о себе, принятию себя и позитивному самоотношению, которые в свою очередь усиливают просоциальную мотивацию. Тренинг развития альтруистической мотивации предполагал актуализацию социально полезной мотивации и формирование жизненных стратегий, в которых находят свое отражение общечеловеческие ценности и идеалы. Получение и предоставление обратной связи, использование опыта других людей, участие в специально организованных упражнениях, направленных на исследование собственного способа пребывания в мире и способствующих зарождению социально значимой мотивации, позволили участникам пересмотреть и расширить жизненные ориентиры, включить в систему целей просоциальный аспект и реализовывать свой потенциал на благо обществу.

С целью выявления эффективности влияния тренинговых занятий на развитие альтруистической мотивации студентов был проведен контрольный этап эксперимента. Сравнительные данные методик до и после формирующего этапа эксперимента отражены в таблицах 1-4.

Таблица 1

Степень выраженности мотивации помощи студентов ЭГ и КГ по методике С.К. Нартовой-Бочавер на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Этапы эксперимента	Группы испытуемых	Степень выраженности альтруизма					
		Низкая		Умеренная		Высокая	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Констатирующий	ЭГ	9	60	5	33,3	1	6,7
	КГ	10	66,6	4	26,7	1	6,7
Контрольный	ЭГ	3	20	7	46,7	5	33,3
	КГ	10	66,6	4	26,7	1	6,7
Величина и значимость φ-критерия		2,695**		1,147		1,933*	

Примечание: *-1,64 (p ≤0,05), **-2,31 (p ≤0,01)

Данные таблицы 1 показывают, что потребность в оказании помощи другим значительно возросла в ЭГ: высокая степень выраженности выявлена у 33,3 % испытуемых, умеренная степень выявлена у 46,7 % испытуемых, низкая – у 6,6 % испытуемых ЭГ. В КГ изменений не произошло. Итак, диагностика на контрольном этапе эксперимента выявила положительную динамику в сформированности показателей мотивации оказания помощи у студентов ЭГ: большинство из них настроены на оказание помощи, в большей степени испытывают удовлетворение от ее оказания, им свойственно проявление сопереживания и

сочувствия другому. Анализ межгрупповых различий с помощью φ–критерия Фишера по показателю «низкая степень выраженности альтруизма» и «низкая степень выраженности альтруизма» выявил статистически достоверные различия на $p \leq 0,01$ уровне значимости у испытуемых ЭГ; по показателям в КГ статистически достоверных различий не выявлено.

Результаты методики «Шкала альтруизма опросника интерперсонального диагноза» Т. Лири, Р.Л. Лафорже, Р.Ф. Сучек отражены в таблице 2.

Таблица 2

Степень выраженности альтруизма студентов ЭК и КГ по методике Т. Лири, Р.Л. Лафорже, Р.Ф. Сучек на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Этапы эксперимента	Группы испытуемых	Степень выраженности альтруизма							
		Низкая		Умеренная		Высокая		Очень высокая	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Констатирующий	ЭГ	8	53,3	6	40	1	6,7	1	6,7
	КГ	8	53,3	6	40	1	6,7	1	6,7
Контрольный	ЭГ	2	13,3	6	40	5	33,3	2	13,3
	КГ	9	60	6	40	1	6,7	1	6,7
Величина и значимость φ-критерия		2,807**		0		1,933*		0,611	

Примечание: *-1,64 (p ≤0,05), **-2,31 (p ≤0,01)

Данные таблицы 2 показывают, что у большинства испытуемых ЭГ, 40 % испытуемых, выявлена умеренная степень выраженности альтруизма, у 33,3 % испытуемых – высокая степень выраженности, очень высокая у 13,3 % испытуемых. Студенты, имеющие высокие показатели альтруизма отмечали, что они больше думают о других людях, чем о себе; для себя им что-либо просить не удобно и даже стыдно, а для других – гораздо приятнее и легче. Им трудно отказать в какой-либо просьбе окружающим, им в большей степени свойственно бескорыстие и желание помочь людям, попавшим в трудную ситуацию. Таким образом, у большинства студентов выявлена умеренная и высокая степень выраженности альтруизма, отзывчивости и заботы о других в ущерб себе, великодушия и терпимости к недостаткам других. Анализ межгрупповых различий с помощью φ–критерия Фишера по показателю «низкая степень выраженности альтруизма» выявил статистически достоверные различия на $p \leq 0,01$ уровне значимости, «высокая степень выраженности альтруизма» выявил статистически достоверные различия на $p \leq 0,05$ уровне значимости у испытуемых ЭГ; по показателям в КГ статистически достоверных различий не выявлено.

Таблица 3

Степень выраженности альтруистической установки личности студентов ЭГ и КГ по методике О.Ф. Потемкиной на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Этапы эксперимента	Группы испытуемых	Степень выраженности альтруизма					
		Низкая		Умеренная		Высокая	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Констатирующий	ЭГ	9	60	5	33,3	1	6,7
	КГ	8	53,3	6	40	1	6,7
Контрольный	ЭГ	2	13,3	6	40	7	46,7
	КГ	8	53,3	6	40	1	6,7
Величина и значимость φ-критерия		2,437**		0		2,687**	

Примечание: *-1,64 (p ≤0,05), **-2,31 (p ≤0,01)

Данные таблицы 3 показывают, что расхождение показателей между альтруистами и эгоистами значительное в обеих группах 60 % и 6,7 % и 53,3 % и 6,7 % соответственно. Пограничный уровень имеют 33,3 % и 40 % студентов обеих групп соответственно. Среди испытуемых, имеющих высокие результаты в «ориентации на альтруизм», было обнаружено, что они больше думают о других людях, чем о себе. С низким уровнем «ориентации на альтруизм» напротив, отмечали, что для них важно, прежде всего, своя персона и свои достижения и успехи, чем желание заботиться о других, переживать или беспокоится, им не нужно сильно напрягаться для «кого-то», не особо значимого и можно сделать все проще. Среди студентов, имеющих высокие результаты в «ориентации на эгоизм», было установлено, что они стремятся уделять своей особе как можно больше внимания, сначала думают о себе, а потом уже о других. Испытуемые с низким уровнем «ориентации на эгоизм» отмечали, что для них важно, чтобы их действия были надежными и полезными для окружающих, забота о других не идет в ущерб себе. Анализ межгрупповых различий с помощью φ–критерия Фишера по показателю «низкая степень выраженности альтруизма» и «низкая степень выраженности альтруизма» выявил статистически достоверные различия на $p \leq 0,01$ уровне значимости у испытуемых ЭГ; по показателям в КГ статистически достоверных различий не выявлено.

Таблица 4

Степень выраженности эгоизма у студентов ЭГ и КГ по методике К. Муздыбаева на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Этапы эксперимента	Группы испытуемых	Степень выраженности эгоизма					
		Низкая		Умеренная		Высокая	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Констатирующий	ЭГ	2	13,4	5	33,3	8	53,3
	КГ	1	6,7	6	40	8	53,3
Контрольный	ЭГ	6	40	6	40	3	20
	КГ	1	6,7	6	40	8	53,3
Величина и значимость φ-критерия		2,437**		0		2,687**	

Примечание: *-1,64 (p ≤0,05), **-2,31 (p ≤0,01)

Согласно данным таблицы 4, у 53,3 % испытуемых обеих групп высоко выражен эгоизм, они сообщили, что им легко просить помощь у других, они считают, что самому человеку не следует просить о помощи, а надо ждать, когда ее окажут; когда кто-то из знакомых переживал серьезные затруднения, чувство жалости по отношению к бедствующему они редко испытывали; в течение последнего года мало кто из них оказывали помощь другим. Таким образом, по сравнению с неэгоистами, эгоисты менее отзывчивы к нуждам знакомых, реже оказывают помощь нуждающимся, в то же время сами чаще проявляют готовность просить поддержки у окружающих. Таким образом, у студентов выявлен средний и высокий уровень альтруистической мотивации, развития просоциальной склонности, мотивации оказания помощи, низкий уровень выраженности эгоизма. Анализ межгрупповых различий с помощью φ–критерия Фишера по показателю «низкая степень выраженности эгоизма» и «низкая степень выраженности эгоизма» выявил статистически достоверные различия на $p \leq 0,01$ уровне значимости у испытуемых ЭГ; по показателям в КГ статистически достоверных различий не выявлено.

Таким образом, повторная диагностика показала, что большинству испытуемых свойственен высокий и средний уровень развития альтруистической мотивации, что проявляется в повышении эмпатии, эмоциональной отзывчивости, просоциальной активности личности, готовой искренне заботиться о других и проявлять социальный интерес и желании оказывать помощь нуждающимся.

Выводы. Данные экспериментального исследования свидетельствуют о том, что выдвинутая нами гипотеза о том, что разработанная и апробированная программа социально-психологического тренинга способствует повышению потребности в проявлении сострадательности, заботливости, сочувствия и сопереживания, чувства долга, ответственности по отношению к другим, доказана. Значит, она оказалась оптимальным и действенным средством развития внутренней мотивации думать и действовать в соответствии с социально значимыми идеалами и ценностями в соответствии с чувством долга и помощи другим.

Литература:

1. Авдеева А.Е. Мотивация помощи и альтруистического поведения: подходы и детерминанты / А.Е. Авдеева // Прикладная психология: современное состояние, эффективность исследований, перспективы развития: сборник материалов Междун. науч.-практ. конфер. XII Левитовские чтения. – М.: МГОУ, 2017. – С. 61-64.
2. Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
3. Ким Владимир Ен-Чан. Диагностика альтруистических установок личности: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.01 «Психологические науки» / В.Е.-Ч. Ким Владимир. – М., 1984. – 22 с.
4. Моисеева, Анна Аркадьевна. Альтруистическая направленность личности и ее формирование в семье: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.05 «Социальная психология» / А.А. Моисеева. – СПб., 2007. – 24 с.
5. Некрасова М.В. Формирование просоциального поведения у студентов вуза в условиях инклюзивного образования / М.В. Некрасова // Социальная политика и социология. – 2011 - №7. – С. 254-260.
6. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг в школе / А.С. Прутченков. – М.: Эксмо-пресс, 2013. – 638 с.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. Т. 1 / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 2014. – 408 с.

УДК 159.9.072
кандидат психологических наук, доцент Карнеев Рафаэль Камильевич
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского (г. Брянск);
кандидат психологических наук, доцент Карнеева Ольга Александровна
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского (г. Брянск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РАБОТНИКОВ АВТОШКОЛ

Аннотация. Проведенное исследование раскрывает существенные закономерности взаимосвязи общего психологического состояния, типов межличностных отношений и эмоционального выгорания работников автошкол. Установлено, что для работников автошкол с высокими показателями фазы напряжения характерны низкие показатели последовательности в достижении целей, согласованности между поставленными и достигнутыми целями, положительной оценкой себя и собственных поступков, а также общим индексом жизненной удовлетворённости. В ходе исследования изучены половозрастные различия по симптомам и фазам формирования эмоционального выгорания.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, работники автошкол, индекс жизненной удовлетворенности, межличностные отношения.

Annotation. The research reveals essential patterns of correlation between a general psychological condition, types of interpersonal relations and driving school workers' emotional burnout. It is established that low indices of consistency in purpose achievement, coordination between set and reached purposes, a positive estimation of self and self acts, and life satisfaction are common for driving school employees with high level of the pressure phase. In the study, sex and age differences have been examined as far as emotional burnout symptoms and phases are concerned.

Keywords: emotional burnout, driving school employees, life satisfaction index, interpersonal relationships.

Введение. На современном этапе развития общества, меняющихся социально-экономических условиях жизнедеятельности, участившихся социальных стрессах, осуществление эффективной профессиональной деятельности затрудняется при возрастании вероятности развития неблагоприятных психических состояний. Современные психологические исследования, касающиеся работников профессий коммуникативной направленности (педагоги, юристы, врачи, психологи и др.) показывают подверженность их синдрому эмоционального выгорания. По данным отечественных и зарубежных исследований синдром эмоционального выгорания появляется в ситуациях активного общения с людьми в процессе профессиональной деятельности под влиянием различных факторов внешних и внутренних по содержанию и проявляется во множестве негативных эмоциональных и поведенческих особенностей.

Изложение основного материала статьи. Проблема психологических особенностей эмоционального выгорания определяется тем, что число трудных ситуаций, с которыми сталкиваются сотрудники различных образовательных организаций, в последнее время значительно возросло.

Согласно К. Маслач «главной причиной синдрома эмоционального выгорания является психологическое, душевное переутомление. Когда внутренние и внешние требования длительное время преобладают над внутренними и внешними ресурсами человека, у него нарушается состояние равновесия, которое неизбежно приводит к развитию синдрома эмоционального выгорания» [6].

Синдром «эмоционального выгорания» рассматривается К. Кондо как следствие производственных стрессов, как процесс дезадаптации к рабочему месту или профессиональным обязанностям. При этом основным предрасполагающим фактором «выгорания» являются чрезмерная рабочая нагрузка и ее продолжительность в ситуациях напряженных межличностных отношений. «Особенности такой работы сопровождаются потерей энергии, развитием психосоматической усталости и эмоционального истощения, беспокойством, раздражением, понижением самооценки на фоне развития психосоматических расстройств, семейных проблем» [8, с. 45].

В качестве факторов, способствующих развитию синдрома «эмоционального выгорания», Плотникова А.Н. называет «чувство социальной незащищенности, неуверенности в социально-экономической стабильности и другие негативные переживания, связанные с социальной несправедливостью и недостатком социальной поддержки» [8, с. 46].

В работе Н.А. Каиновой и М.В. Лыткиной указывается «на связь эмоционального выгорания с недостаточным уровнем коммуникативной компетентности» [3, с. 124]. Более всего риску возникновения синдрома эмоционального выгорания подвержены лица, предъявляющие непомерно высокие требования к себе. Установлена зависимость появления синдрома эмоционального выгорания и величины педагогического стажа [5].

Подверженность педагогов развитию синдрома эмоционального выгорания объясняется тем, что профессиональный труд педагогов отличается очень высокой эмоциональной напряженностью [1]. Труд работников образовательных организаций любого уровня относится к числу наиболее сложных и ответственных видов деятельности человека. Он характеризуется значительной интеллектуальной нагрузкой, информационными перегрузками, эмоциональной напряженностью, требует большого объема памяти, содержит элементы творчества и тесно связан с ответственностью за жизнь обучающихся.

Психологические особенности работников автошкол имеют различную выраженность, так как к работникам автошкол относятся как преподаватели, так и мастера или инструктора производственного обучения вождению, которые в свою очередь имеют специфику осуществления педагогической деятельности.

В соответствии с нормативно-правовыми документами, в автошколах, как образовательных организациях, осуществляющих подготовку начального профессионального образования по профессии «водитель транспортного средства определенной категории», к сотрудникам предъявляют некоторые требования к уровню образования, выраженности профессиональных компетенций и т.д. [10, с. 82]. На сегодняшний день сформулированы требования к работникам автошкол, позволяющие определить педагогическую компетентность, которая была разработана с учетом обозначенных трудовых функций и федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования.

Однако вопросы психологического здоровья работников автошкол в современных исследованиях представлены не достаточно, что и определило цели и задачи нашего исследования.

Организация и методы эмпирического исследования.

Цель исследования: изучить психологические особенности эмоционального выгорания работников автошкол.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что личностные особенности работников автошкол могут являться предрасполагающими факторами формирования синдрома эмоционального выгорания в процессе выполнения профессиональной деятельности; существует взаимосвязь между элементами структуры личности и эмоциональным выгоранием работников автошкол.

Выборка исследования. Исследование проводилось на базе частного профессионального образовательного учреждения «Автошкола «Фаэтон» и частного учреждения профессионального образования «Автошкола «ПИКАР». Общую выборку в исследовании составили испытуемые в количестве 30 человек в возрасте от 28 до 55 лет.

Методы исследования. Для достижения поставленной цели и подтверждения гипотезы были использованы следующие методики исследования: методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко) [7], тест «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ, адаптирован Н.В. Паниной) [12], методика «Интерперсональный диагноз» (Т. Лири) [11]. Статистическая обработка проводилась с помощью программы IBM SPSS 21. В анализ включались описательные статистики, критерий Колмогорова-Смирнова, непараметрические критерии Краскела-Уоллиса, Манна - Уитни. Исследование взаимосвязи между феноменами проводилось с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение. На первом этапе эмпирического исследования нами была проведена диагностика эмоционального выгорания работников автошкол.

Результаты исследования выраженности и сформированности фаз эмоционального выгорания показали следующее. У 20% сотрудников автошкол фазы «напряжения» и «истощения» находятся на стадии формирования и у 80 % испытуемых данные фазы не сформировались или не выявлены.

Фаза эмоционального выгорания «резистенция» имеет различные уровни сформированности у работников автошкол. У 30% испытуемых фаза находится в стадии формирования. Также у 10% испытуемых фаза «резистенции» является сформировавшейся и проявляется негативным настроением, установками, определяющими не только отношение к работе, но и качество труда, продуктивность.

В таблице 1 представлены результаты исследования выраженности симптомов фаз эмоционального выгорания.

Таблица 1

Результаты исследования симптомов фаз эмоционального выгорания (в %)

Фазы	**Напряжение**				**Резистенция**				**Истощение**			
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
Не сложившийся	56,7	100	100	80	53,3	66,7	70	56,7	73,3	63,3	86,7	83,3
Складывающийся	13,3	0	0	13,3	40	26,7	6,67	13,3	26,7	36,7	13,3	16,7
Сложившийся	3,33	0	0	6,67	3,33	3,33	13,3	16,7	0	0	0	0
Доминирующий	26,7	0	0	0	3,33	3,33	10	13,3	0	0	0	0

Примечание: **Напряжение** - 1. Переживание психотравмирующих обстоятельств, 2. Неудовлетворенность собой, 3. «Загнанность в клетку», 4. Тревога и депрессия.

Резистенция - 5. Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, 6. Эмоционально-нравственная дезориентация, 7. Расширение сферы экономии эмоций, 8. Редукция профессиональных обязанностей.

Истощение - 9. Эмоциональный дефицит, 10. Эмоциональная отстраненность, 11. Личностная отстраненность (деперсонализация), 12. Психосоматические и психовегетативные нарушения.

Из таблицы 1 видно, что на фазе «напряжения» симптом эмоционального выгорания «переживания психотравмирующих обстоятельств» является доминирующим у более чем 25% работников, а такой симптом как «тревога и депрессия» находится в стадии формирования у 20%. Таким образом, наиболее выраженным симптомом эмоционального выгорания на фазе «напряжения» является симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств».

Далее, на фазе «резистенции» доминирующими симптомами являются симптомы «экономии эмоций», «редукции профессиональных обязанностей». У 13,33% испытуемых симптом «редукции профессиональных обязанностей» находится в стадии формирования. Также у 16,67% и 13,33% испытуемых данный симптом является сложившимся и доминирующим соответственно. Следовательно, у испытуемых с выраженным симптомом редукции профессиональных обязанностей происходит упрощение профессиональных обязанностей, возникает желание сократить обязанности, происходит уменьшение самого внимания по отношению к субъекту взаимодействия.

Данные показывают, что на фазе «истощения» симптом «эмоционального дефицита» у 73,77% работников автошкол является не сложившимся, а у 26,67 % испытуемых данный симптом находится на стадии формирования. Следовательно, большинству работников автошкол не свойственны негативные эмоции, отсутствие сочувствия и сопереживания. В тоже время почти у трети испытуемых начинает складываться, усиливаться симптом «эмоционального дефицита», то есть все реже проявляются положительные эмоции и все чаще отрицательные, такие как резкость, грубость, раздражительность, обиды.

У более трети работников автошкол (36,67%) симптомы «эмоциональной отстраненности» и «личностной отстраненности» находятся на стадии формирования. Следовательно, у испытуемых данной группы постепенно складывается эмоциональная защита, почти полностью исключаются эмоции из сферы профессиональной деятельности, во взаимоотношении с другими людьми. Начинает формироваться утрата интереса к объекту общения, профессиональной деятельности. Работники, в процессе формирования деперсонализации начинают терять интерес к работе, снижается удовлетворенность трудом.

Таким образом, исследование эмоционального выгорания показало, что доминирующими симптомами эмоционального выгорания являются симптомы: «переживания психотравмирующих обстоятельств», «экономии эмоций», «редукции профессиональных обязанностей».

На следующем этапе исследования нами было проведено изучение типов отношений по методике «Интерперсональный диагноз» Т. Лири.

Таблица 2

Результаты диагностики типов межличностных отношений

Типы отношений	Ср.зн.	Выраженность отношения
Авторитарность	9,33	высокая
Эгоистичность	6,80	умеренная
Агрессивность	6,93	умеренная
Подозрительность	4,53	низкая
Подчиняемость	6,27	умеренная
Зависимость	6,27	умеренная
Дружелюбие	9,73	высокая
Альтруизм	9,03	высокая

Как видно из таблицы 2, для работников автошкол в большей степени характерны сотрудничающий – конвециональный, властный-лидирующий и ответственный - великодушный типы отношений. Таким образом, испытуемым в большей степени свойственно дружелюбие, ориентация на принятие и социальное одобрение, стремление помочь другим, сострадание, отзывчивость, доминантность в отношениях, энергичность, переоценка собственных возможностей. В меньшей степени испытуемым характерен недоверчивый – скептический тип отношений, характеризующий испытуемых как реалистичных в суждениях и поступках, критичных по отношению к окружающим, скептичных и неконформных.

Далее мы изучили особенности показателей эмоционального выгорания в связи с полом, возрастом, уровнем удовлетворённости жизнью работников автошкол. С помощью критерия Колмогорова-Смирнова, мы определили отсутствие нормальности распределения. Поэтому, для выявления различий мы использовали непараметрические критерии, такие как критерий Н Краскела-Уоллиса и критерий U- Манна - Уитни.

Для выявления различий в выраженности компонентов и фаз формирования эмоционального выгорания у работников автошкол относительно пола испытуемых был применён критерий U- Манна - Уитни.

Нами выявлены достоверные статистически значимые различия по полу по таким симптомам и фазам формирования эмоционального выгорания как: фаза «напряжения» U=35,500, при уровне значимости $p \leq 0,05$; симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств» U=42,500, при уровне значимости $p \leq 0,05$; симптом «неудовлетворенности собой» U=45,000, при уровне значимости $p \leq 0,05$; симптом «эмоционально-нравственной дезориентации» U=46,500, при уровне значимости $p \leq 0,05$. Показатели вышеперечисленных симптомов эмоционального выгорания у работников мужского пола выше, чем у представительниц женского пола.

Для выявления различий компонентов и фаз формирования эмоционального выгорания с разным уровнем удовлетворённости жизнью у работников автошкол, нами был применён критерий Н - Краскела-Уоллиса.

Выявлены статистически достоверные значимые различия уровней удовлетворённости жизнью по таким симптомам и фазам формирования эмоционального выгорания как: симптом «тревоги и депрессии» Н = 6,906, при уровне значимости $p \leq 0,05$; симптом «расширения сферы экономии эмоций» Н=10,201, при уровне значимости $p \leq 0,001$; симптом «редукции (упрощения) профессиональных обязанностей» Н = 8,132, при $p \leq 0,01$; симптом «эмоционального дефицита» Н=7,846, при $p \leq 0,05$; симптом «эмоциональной отстраненности» Н = 13,170, при $p \leq 0,001$; симптом «личностной отстраненности, или деперсонализации» Н=14,007, при $p \leq 0,001$; симптом «психосоматических и психовегетативных нарушений» Н = 10,120, при $p \leq 0,01$; фаза «резистенции» Н=8,167, при $p \leq 0,05$; фаза «истощения» Н=10,655, при $p \leq 0,01$. То есть можно сказать, что удовлетворенность жизнью у данной группы испытуемых связана с симптомами эмоционального выгорания. Чем ниже удовлетворённость жизнью, тем выше выраженность симптомов «тревоги и депрессии», «расширения сферы экономии эмоций», «редукции (упрощения) профессиональных обязанностей», «эмоционального дефицита», «эмоциональной отстраненности», «личностной отстраненности», или «деперсонализации», «психосоматических» и «психовегетативных нарушений».

Для выявления взаимосвязи между сферами жизни и фазами эмоционального выгорания мы рассчитали коэффициенты ранговой корреляции Спирмена (r_s).

Анализ корреляционных связей показал наличие отрицательных связей между фазой эмоционального выгорания «напряжения» и компонентами удовлетворённости жизнью, такими как: «последовательность в достижении целей» r_s=-0,421, при $p \leq 0,05$, «согласованность между поставленными и достигнутыми целями» r_s=-0,502, при $p \leq 0,01$, «положительная оценка себя и собственных поступков» r_s=-0,538, при $p \leq 0,01$, «индекс жизненной удовлетворённости» r_s=-0,435, при $p \leq 0,05$.

Следовательно, чем ниже показатели фазы эмоционального выгорания «напряжения», тем выше выраженность последовательности в достижении целей, согласованности между поставленными и достигнутыми целями, положительной оценкой себя и собственных поступков, а также общим индексом жизненной удовлетворённости. Также нами выявлена положительная корреляционная связь между фазой эмоционального выгорания резистенции и типом отношений «недоверчивый – скептический» r=0,660, при $p \leq 0,01$, а также отрицательная корреляционная связь между фазой резистенции и типом отношений

«ответственный - великодушный» r=-0,435, при p≤0,05. Следовательно, испытуемым с высокими показателями фазы эмоционального выгорания «резистенции» характерна внутренняя напряженность.

Выводы. Деятельность работника автошкол представляет собой единство объективных и субъективных переменных, требований к технологической и коммуникативной компетентности. Коммуникативная деятельность работника автошкол характеризуется высокой интенсивностью и напряжённостью, широкой сетью контактов разного уровня, которые создают предпосылки для возникновения синдрома эмоционального выгорания.

Проведённый математико-статистический анализ показал, что у исследуемых сотрудников автошкол проявляются такие симптомы формирования эмоционального выгорания как: переживания психотравмирующих обстоятельств, редукция профессиональных обязанностей, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, расширение сферы экономии эмоций и эмоционально-нравственная дезориентация.

Проведенное исследование раскрывает существенные закономерности взаимосвязи психологического состояния, межличностных отношений личности и эмоционального выгорания работников автошкол, служит основой для разработки методических рекомендаций по преодолению синдрома эмоционального выгорания на основании полученных результатов, программы сопровождения по профилактике и коррекции синдрома эмоционального выгорания работников автошкол как одного из видов образовательных организаций.

Литература:

1. Демьянчук, Р.В. Психологическая помощь педагогам с признаками эмоционального выгорания: основания и ориентиры. // Клиническая и специальная психология. 2015. Том 4. № 4. С. 12-28.
2. Ильина, И.Е., Ляненбурский В.В., Пылайкин С.А., Евстратова С.А. Применение тренажеров для повышения квалификации инструкторов вождения // Интернет-журнал Науковедение. 2014. №. 1 (20). С. 96
3. Каинова, Н.А., Лыткина М.В. Коммуникативная компетентность как фактор эмоционального выгорания учителей // Вестник Кыргызско-Российского славянского университета. 2013. Т. 13. № 3. С. 122-127.
4. Клепач, Ю.В., Гридяева Л.Н., Сергеева Е.Д. Особенности эмоционального выгорания педагогов // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2015. № 1 (266). С. 258-262.
5. Курнаева, И.Т. Связь статуса педагогов в коллективе и выраженности фаз эмоционального выгорания // Вестник экспериментального образования. 2015. № 1 (1). С. 29-33.
6. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. / Электронный ресурс. Режим доступа: http://medgazeta.rusmedserv.com/article_1322.html.
7. Методика диагностики уровня профессионального выгорания Бойко / Электронный ресурс. Режим доступа: http://psylab.info
8. Плотникова, А.Н. Факторы, способствующие развитию синдрома «Эмоционального выгорания» сотрудников пенитенциарной системы // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2007. №2. – С. 44-46
9. Полякова, С.В. К вопросу о подготовке водителей // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. №. 17 (372). – С. 52-57.
10. Сячина, Т.Ю. Педагогическая деятельность инструктора производственного обучения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2016. № 180. С. 81-86.
11. Собчик, Л.Н. Методы психологической диагностики. Вып. 3. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири. Метод. руководство. – М., 1990.
12. Lifeline и другие новые методы психологии жизненного пути / под ред. А.А. Кроника. – М.: Прогресс, 1993. – С. 107-114.

Психология

УКД: 159.9.072.43

доктор психологических наук, доцент Клыпа Ольга Викторовна
Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск);
студентка Стежко Полина Александровна
Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск)

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема эмоционального интеллекта. Анализируются основные подходы к пониманию категории «эмоциональный интеллект». Особое внимание уделено гендерным особенностям эмоционально интеллекта в подростковом возрасте, поскольку развитие эмоционального интеллекта в подростковом возрасте претерпевает существенные качественные изменения и во многом определяет эффективность социальной адаптации. В статье представлены результаты эмпирического исследования, в котором наряду с другими методиками использован опросник TEIQue-ASF, разработанный Константиносом Петридес, профессором психологии и психометрии Психометрической лаборатории при университетском колледже Лондона (UCL). Результаты исследования позволили определить особенности эмоционального интеллекта современных подростков.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, гендерные различия, подростковый возраст.

Annotation. This article addresses the issue of emotional intelligence. The main approaches to understanding emotional intelligence are analyzed. Particular attention is paid to the gender characteristics of emotional intelligence in adolescence, since the development of emotional intelligence in adolescence undergoes significant qualitative changes and largely determines the effectiveness of their social adaptation in society. The article presents the results of an empirical study, in which, along with other methods, the TEIQue-ASF questionnaire developed by Konstantinos Petrides, a professor of psychology and psychometry at the Psychometric Laboratory located at the University College London (UCL), was used. The results of the study allowed to determine the peculiarities of emotional intelligence of modern adolescents.

Keywords: emotional intelligence, gender differences, adolescence.

Введение. Проблема эмоционального интеллекта является актуальной как для зарубежной, так и отечественной науки. В известной степени эмоциональный интеллект связан с гендерными особенностями. Вместе с тем гендерные особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте на сегодняшний день малоизучены, а проведенные исследования в данной области показывают различные результаты (порой противоречивые), что не дает возможности однозначно судить о разнице эмоционального интеллекта девочек и мальчиков.

Эмоциональный интеллект начинает развиваться еще в дошкольном возрасте, однако в подростковом – он претерпевает качественные изменения, которые касаются когнитивной, эмоциональной, личностной сфер. Именно в этом возрасте развивается способность адекватно интерпретировать как собственные эмоции и чувства, так и эмоции и чувства других людей, формируется способность обрабатывать информацию, исходящую от эмоций, используя её для умозаключения и принятия конкретного решения. Эмоциональный интеллект является основой эффективного взаимодействия подростков с окружающими людьми.

Знания гендерных особенностей эмоционального интеллекта подростков позволят грамотно организовать психологическое консультирование и коррекционно-развивающую работу с подростками.

Изложение основного материала статьи. Различные аспекты проблемы развития эмоционального интеллекта мы находим в работах как зарубежных (Х. Гарднер, Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Майер, Г. Орме, К.В. Петридес, П. Сэловей, Н. Холл, и др.), так и отечественных учёных (С.В. Агеев, А. Алёшина, В.С. Астахова, Т.П. Березовская, Ю.В. Давыдова, С.П. Деревянко, И.В. Долгович, Ю.Н. Емельянов, А.В. Карпов, Д.В. Люсин, А.И. Чеботарь, С. Шабанов и др.). Ими разработан понятийный аппарат, определена сущность эмоционального интеллекта, подчеркнут социальный смысл эмоций.

«Эмоциональный интеллект», как правило, определяется способностью субъекта к распознаванию (идентификации) и проявлению (выражению) эмоций, управления ими и использования эмоциональной информации в мышлении и жизнедеятельности.

Существенный вклад в теорию интеллекта внес Ховард Гарднер (автор одной из современных концепций интеллекта). В 1983 г. Х. Гарднер [7] заявил о «множественном интеллекте», выделив семь его форм: логико-математический; вербальный (лингвистический); визуально-пространственный; телесно-кинестический; музыкальный; межличностный (эмоциональный); духовный (экзистенциальный).

По мнению Х. Гарднера, эмоциональный (или, как автор его называл – межличностный) интеллект и экзистенциальный (духовный) интеллект аналогично традиционно измеряемому IQ (логико-математический и вербальный интеллект) очень важны для личности человека. Концепция интеллекта Х. Гарднера стала основой для создания Джоном Майером из Университета Нью-Гэмпшира и Питером Сэловеем из Йельского университета понятия, а позднее и первой модели эмоционального интеллекта. Первая модель эмоционального интеллекта, разработанная Джоном Майером, Питером Сэловеем и Дэвидом Карузо в 1990 г., определяла эмоциональный интеллект как способность распознавать собственные эмоции, а также эмоции других людей и использовать полученную информацию для принятия решений. В модели Д. Майера, П. Сэловея и Д. Карузо эмоциональный интеллект представлен четырьмя составляющими:

- *эмоциональное восприятие* – способность человека распознавать эмоции других людей по мимике, внешнему виду, голосу, жестам и пр., сюда же относится идентификация собственных эмоций;
- *использование эмоций для стимулирования мышления* – способность человека, обусловленная необходимостью человека активизировать мыслительный процесс и развивать креативность, путем использования эмоций в качестве мотиватора;
- *понимание эмоций* – способность человека понимать причину, суть эмоции, идентифицировать взаимосвязь между эмоцией и мыслями, понимать сложные чувства и пр.;
- *управление эмоциями* – способность «укрощать», побуждать и направлять собственные и эмоции другого человека для решения различных задач, а также выборе поведения.

Дэниел Гоулман оценил идеи об эмоциональном интеллекте вышеперечисленных исследователей, расширил их, и в 1995 году написал книгу об эмоциональном интеллекте «Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ» [8], которая стала очень популярной в США. Это послужило началом для обширного изучения и разработки этой темы. В своей книге Д. Гоулман акцентировал внимание на практическом применении теории эмоционального интеллекта в быту и на производстве. Он предложил внедрять программы обучения эмоционального интеллекта в школах, обуславливая это тем, что эмоциональный интеллект более значим, чем академический. Учёный выделил четыре компонента эмоционального интеллекта: 1) самосознание; 2) самоконтроль; 3) социальное понимание; 4) управление взаимоотношениями.

Взаимосвязь процессов интеллекта и чувств раскрыта в трудах отечественных психологов XX в. (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев): их идеи легли в основу развития категории «эмоциональный интеллект». Идеи А.А. Бодалева [5] об общении, межличностных отношениях также важны для понимания данной категории. В работах ученого описаны три главных элемента: умение разбираться в людях и правильно определять их психологические особенности, релевантно эмоционально реагировать на их поведение и состояние и находить по отношению к каждому человеку подход с учетом индивидуальных особенностей.

Современные учёные более детально, содержательно раскрыли суть категории «эмоциональный интеллект».

Д.В. Люсин и Д.В. Ушаков [15] рассматривают эмоциональный интеллект как психологический феномен, формирующийся прижизненно, он связан с направленностью личности к познанию внутреннего мира людей и собственной личности, склонностью к анализу поступков и поведения.

Ю.Н. Емельянов [12] отождествляет социальный и эмоциональный интеллект. Учёный считает, что эмоциональный интеллект связан со способностью активно использовать вербальные и невербальные средства коммуникации, в условиях совместной деятельности вести себя так, чтобы быть понятым другими.

И.Н. Андреева [2], Ю.В. Давыдова [9] указывает на то, что именно подростковый и юношеский возраст является сензитивным периодом развития эмоционального интеллекта. Его развитие связано с индивидуальными проявлениями мировоззрения.

Эмоциональный интеллект имеет гендерные особенности.

Так, в исследовании Н.Р. Харрода [21] были выявлены значимые различия в уровне эмоционального интеллекта между девочками и мальчиками (подростками). По мнению исследователя, у мальчиков уровень

эмоционального интеллекта в целом ниже. В исследовании Ю.В. Давыдовой [9] выявлено, что эмоциональный интеллект у девочек подросткового возраста выше, чем у мальчиков. Есть и другие данные. Согласно исследованиям Н. Холла, Д. Люсина [15], общий уровень эмоционального интеллекта у мальчиков с небольшим разрывом выше, чем у девочек.

Исследование, проведенное нами, позволяет выделить гендерные особенности эмоционального интеллекта подростков 13-15 лет. Фактологической базой исследования выступила МАОУ СОШ №38 г. Петрозаводска. В исследовании приняли участие 30 человек, из которых 15 мальчиков и 15 девочек. В исследовании применялись следующие методики: «Оценка эмоционального интеллекта» (Н. Холл), «ЭмИн» (Д.В. Люсин) и опросник TEIQue-ASF (К.В. Петридес). Следует отметить, что опросник TEIQue-ASF (К.В. Петридес) был переведен автором статьи П.А. Стежко, согласован с разработчиком опросника Константиносом Петридес, профессором психологии и психометрии Психометрической лаборатории при университетском колледже Лондона (UCL) [21].

Обратимся к результатам исследования.

Методика Н. Холла.

Методика содержит 30 высказываний, каждое из которых отражает разные стороны жизни и позволяет понять, каким образом применяются эмоции в жизни и учёбе, а также помогает увидеть, как происходит управление эмоциями в принятии решений. Результаты использованной методики позволили оценить эмоциональный интеллект подростков по следующим шкалам:

– *эмоциональная осведомлённость* – осознание и понимание собственных эмоций;

– *управление своими эмоциями* – эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость, произвольное владение собственными эмоциями;

– *самомотивация* – умение контролировать свое поведение с помощью управления эмоциями;

– *эмпатия* – способность сопереживать эмоциональному состоянию другого человека и готовность помочь;

– *управление эмоциями других людей* – способность понимать и воздействовать на эмоциональное состояние других людей.

В результате проведенного исследования обнаружены различия эмоционального интеллекта у мальчиков и у девочек по вышеперечисленным параметрам, а именно: такие составляющие эмоционального интеллекта, как «эмпатия» и «эмоциональная осведомлённость» у мальчиков занимают позицию низкого уровня, а такие составляющие эмоционального интеллекта как «самомотивация», «управление своими эмоциями» и «управление эмоциями других людей» – позицию среднего уровня. Вместе с тем, такие составляющие эмоционального интеллекта, как «управление своими эмоциями» и «самомотивация» у девочек занимают позицию низкого уровня, а такие составляющие как «эмпатия» и «управление эмоциями других людей» – позицию среднего уровня.

Согласно методике Н. Холла, был определён интегративный уровень эмоционального интеллекта подростков. Уровень низкого эмоционального интеллекта был выявлен у 6 мальчиков и 13 девочек. Уровень среднего эмоционального интеллекта – у 8 мальчиков и 1 девочки, а высокий уровень эмоционального интеллекта выявлен у 1 мальчика и 1 девочки.

Таким образом, можно сделать вывод, что интегративный уровень эмоционального интеллекта по количественным показателям у мальчиков выше, чем у девочек. Согласно проанализированным данным можно заключить следующее: мальчики управляют своими эмоциями лучше девочек, и уровень их «самомотивации» превышает уровень этого показателя у девочек. Однако уровень показателя «эмпатии» и уровень показателя «управления эмоциями других людей» у девочек выше, чем у мальчиков.

Методика Д.В. Люсина (тест «ЭмИн»).

Тест эмоционального интеллекта Люсина является психодиагностической методикой, основанной на самоотчёте и предназначенной для измерения эмоционального интеллекта (EQ).

Опросник состоит из 46 утверждений. В основу опросника положена трактовка эмоционального интеллекта как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Способность к пониманию эмоций означает, что человек:

а) может распознать эмоцию, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека;

б) может идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для неё словесное выражение;

в) понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт.

Согласно полученным данным, был выявлен общий уровень эмоционального интеллекта мальчиков, который составил 1265 баллов, а у девочек 1090 баллов, что также свидетельствует о разнице, пусть и незначительной, в общем интеллекте у обоих полов. У девочек был выявлен более высокий уровень по межличностным показателям эмоционального интеллекта («эмоциональность» и «межличностные отношения»). Наиболее выраженным компонентам является «эмпатия», «понимание эмоций других» и «управление эмоциями». Наименее выражены такие компоненты, как «эмоциональная лабильность», «управление собственными эмоциями» и «контроль экспрессии». Можно предположить, что девочки хорошо понимают эмоции и чувства других людей и осознают причины, которые их вызвали. Они способны сочувствовать и сопереживать другим людям и способны проникнуться проблемами другого человека. Однако, они не всегда способны воздействовать и управлять своими собственными эмоциями, при этом понимая и осознавая причины их возникновения.

У мальчиков преобладают внутриличностные показатели («самоутверждение», «способность к управлению стрессом» и «контроль импульсивности»). Наиболее выраженными компонентами эмоционального интеллекта являются: «контроль экспрессии», «управление собственными эмоциями» и «эмоциональная лабильность»; наименее выражен такой компонент, как «эмпатия».

Опросник TEIQue-ASF.

Методика представлена в виде опросника, который был разработан на базе Психометрической лаборатории при университете колледжа Лондона (UCL). Эта лаборатория является родиной программы исследования эмоционального интеллекта. Лабораторию возглавляет К.В. Петридес, профессор психологии и психометрии. По соглашению с правообладателем этой методики К.В. Петридес (K.Petrides) нами была выполнена процедура адаптации англоязычного текста на русскоязычной выборке (30 респондентов). Цель

опросника – выявление уровня эмоционального интеллекта подростков старших классов. Опросник содержит 30 наименований, 4 фактора, глобальный показатель эмоционального интеллекта для возрастной категории от 12 до 17 лет. К четырём факторам или шкалам относятся: «эмоциональность», «самоконтроль», «коммуникабельность» и «благополучие».

Сравнительный анализ результатов исследования указывает на то, что общий эмоциональный интеллект у девочек выше, чем у мальчиков. Тем не менее, следует отметить, что показатели эмоционального интеллекта различаются у девочек и мальчиков по отдельным его факторам. Например, фактор «эмоциональность» по показателям выше у мальчиков, чем у девочек, а факторы «коммуникабельность» и «самоконтроль» по показателям выше у девочек, чем у мальчиков. В основном девочки очень хорошо понимают эмоции и чувства других людей и осознают причины, которые их вызвали; они способны сочувствовать и сопереживать другим людям, способны идентифицироваться с другим человеком и почувствовать то, что он ощущает, способны проникнуть в переживание другого человека. Соответственно они способны успешно воздействовать на эмоции других людей, регулировать их определенным образом, вызывать, поддерживать или прекращать определенные эмоциональные состояния.

Эмоциональная сфера мальчиков характеризуется высокой амплитудой изменения настроения, эмоции их лабильны, легко сменяют друг друга, отсутствует тенденция к «застреванию» на определенной эмоции. При этом мальчики способны управлять своими эмоциями, контролировать и регулировать их.

Стоит обратить внимание на то, что результаты по фактору «благополучия» не сильно различаются по своим показателям у мальчиков и у девочек.

Выводы. Исследование эмоционального интеллекта подростков по гендерному признаку вызывает огромный интерес у профессионалов в сфере психологии и педагогики: какие эмоции и как влияют на жизнь и деятельность подростков. Методики Н. Холла, Д. Люсина и К. Петридес позволили нам выявить особенности эмоционального интеллекта мальчиков и девочек подросткового возраста по таким шкалам, как МЭИ (межличностный эмоциональный интеллект), ВЭИ (внутриличностный эмоциональный интеллект), ПЭ (понимание эмоций), УЭ (управление эмоциями). Выявлено, что внутриличностный интеллект выше у мальчиков, а межличностный интеллект выше у девочек: мальчики лучше понимают и управляют собственными и чужими эмоциями, а девочки лучше понимают эмоции других людей и успешно управляют ими; мальчики более общительны, лучше контролируют свои эмоции, тогда как девочки практически не контролируют всплески эмоциональной сферы, при этом также общительны и чуть менее, чем мальчики – эмоциональны.

Литература:

1. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. – М.: МГУ, 1990. - 240 с.
2. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации / И.Н. Андреева // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под. ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М., 2009. – С. 31-40.
3. Астахова, В.С. Идеальный руководитель: харизма или "эмоциональный интеллект"? / В.С. Астахова // Фестиваль науки в РУДН: Сборник работ студентов и аспирантов факультета гуманитарных и социальных наук РУДН / Под. ред. Н.П. Нарбута. – М.: РУДН, 2009.
4. Березовская, Т.П. Психологические особенности эмоционального интеллекта старшеклассников / Т.П. Березовская // Когнитивная психология: сб.ст. / Под ред. АЛ. Лобанова, НЛ. Радчиковой. – Мн.: БГПУ, 2006. – С. 16-20.
5. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
6. Выготский, Л.С. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века / Л.С. Выготский // Вопр. психол. 1968. – № 2. – С. 79.
7. Гарднер, Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: Изд. Вильямс, 2007. – 512 с.
8. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – М.: Изд-во Манн, Иванов и Фербер, 2018. – с. 544.
9. Давыдова, Ю.В. Гендерный аспект изучения эмоционального интеллекта подростков / Ю.В. Давыдов // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – 2010. – No4. – С. 113-118.
10. Деревянко, С.П. Роль эмоционального интеллекта в процессе социально-психологической адаптации студентов / С.П. Деревянко // Инновационные образовательные технологии. – 2007. – № 1(9). – С. 92-95.
11. Долготович, И.В. Эмоциональный интеллект: методологический аспект проблемы / И.В. Долготович // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – №6. – С. 206-207.
12. Емельянов, Ю.И. Обучение паритетному диалогу / Ю.И. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 107 с.
13. Карпов, А.В., Петровская А.С. Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма / А.В. Карпов, А.С. Петровская // Вестник интегративной психологии. – 2006. – № 4. – С. 3-24.
14. Кочетова, Ю.А., Климакова, М.В. Гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков [Электронный ресурс] / Ю.А. Кочетова, М.В. Климакова // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Том 9. – N4. – С. 65-74. – doi: 10.17759/psyedu.2017090407 (дата обращения: 12.02.2019).
15. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН. – 2004. – С. 29-36.
16. Орме, Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. – М.: “КСП+”, 2003. – 272 с.
17. Сайт журнала Психоголос. Энциклопедия практической психологии. Социальный интеллект. Эмоциональный интеллект. URL:https://www.psychologos.ru/articles/view/socialnyy-in... (дата обращения: 10.02.2018).
18. Сайт Лондонской психометрической лаборатории. TEIQue-ASF. URL: http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/TEIQu.. (дата обращения: 26.11.2018).

19. Чеботарь, А.И. Эмоциональный интеллект как основа успешности жизнедеятельности человека / А.И. Чеботарь. – 1999. – Вып. 4. – С. 129-134.
20. Шабанов С., Алешина А. Эмоциональный интеллект. Российская практика / С. Шабанов, А. Алёшина. – М.: Манн-Иванов-Фербер, 2014. – 425 с.
21. Petrides, K.V. Intelligence, Emotional. Reference Modulein Neuroscience and Biobehavioral Psychology. 2017.

УДК 59

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Кобзарева Инна Ивановна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Донцов Алексей Викторович
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
старший преподаватель кафедры психологии Андреева Елена Анатольевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ПРОФИЛАКТИКА МОЛОДЕЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема профилактики молодежного экстремизма в современной образовательно-воспитательной среде ВУЗа. Выявлена и обоснована необходимость решения данной проблемы совместно на государственном уровне и уровне образовательных, досуговых организаций. На основе проведенного исследования автором предлагается решать проблему на уровне образовательных, досуговых организаций, используя комплекс технологий социально-культурной деятельности.

Ключевые слова: социальная ответственность; социально-ответственное поведение; социально-культурная деятельность; технологии социально-культурной деятельности.

Annotation. This article deals with the problem of prevention of youth extremism in the modern educational environment of the University. Identified and justified the need to solve this problem together at the state level and the level of educational, leisure organizations. On the basis of the study the author proposes to solve the problem at the level of educational, leisure organizations, using a set of technologies of social and cultural activities.

Keyword: social responsibility; socially responsible behavior; socio-cultural activities; technologies of socio-cultural activities.

Введение. В условиях трансформации системы ценностей обусловленных глобализацией в экономической, политической, культурной сферах подрастающее поколение России оказалось самой незащищенной категорией населения.

Наряду с позитивными характеристиками молодежи в настоящее время в России стали проявляться тревожные симптомы социально-политической инфантильности; утраты национальной культурной идентичности; индивидуализма и эгоцентризма; девиантное и делинквентное поведение, воинствующий национализм; диверсификация культурных и духовных ценностей, отсутствие жизненных перспектив и самоактуализации [1].

Возникновение таких проявлений личности в молодежной среде способствует распространению экстремистской идеологии и внедрению самого экстремизма в современную молодежную среду.

Молодежный экстремизм в России детерминирован деформациями «процесса формирования и развития личности: снижение образовательного и культурного потенциала, разрыва преемственности ценностных и нравственных установок различных поколений, снижение показателей гражданственности и патриотизма, криминализация сознания в условиях социально-экономического кризиса и политической неопределенности» (А.В. Сериков [7]).

Изложение основного материала статьи. Исследовав меры профилактики экстремизма, предлагаемые учеными (Ростокинский А.В., Гаджиева А.А.; Стариков Н.В., Мамина И.В.) мы увидели, что данную проблему необходимо и можно решить на следующих уровнях:

- на государственном (через создание и развитие сети научных центров, занимающихся проблемами экстремизма; институты гражданского общества; формирование национальной идентичности посредством СМИ; поиск и удаления сайтов экстремистского содержания; специальную подготовку специалистов по работе с молодежью по вопросам профилактики экстремизма);
- на уровне образовательных, досуговых организаций (через обновление форм образовательной и воспитательной работы; усиление правового и патриотического воспитания; воспитание толерантности и культуры межэтнического общения; психологическую помощь и т.д.).

Анализ законодательных и нормативно-правовых актов по вопросам государственной молодежной политики показал, что за период с 1993 года по настоящее время включительно, Правительством Российской Федерации принято ряд документов (законы, указы, постановления), посвященных вопросам реформирования молодежной политики.

Однако этого явно недостаточно, так как на современном этапе общественного развития остаются нерешенными целый ряд проблем в данной области. В настоящее время одна, из значимых проблем современной молодежи – значительное снижение развитости такого качества личности, как социальная ответственность и соответственно проникновение экстремистских воззрений в молодежную среду.

В Большом психологическом словаре по психологии и педагогике [4] отмечается, что социальная ответственность – отношения между личностью и социальной группой, обществом, базирующиеся на осознанном выполнении ими взаимных обязательств и своих обязанностей, вытекающих из нормативных актов, регулирующих социальные отношения, а также из традиций и ценностных установок.

Поскольку качества личности проявляются в поведении, то в дальнейшем будем говорить о социально-ответственном поведении личности.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что наиболее удачно, с нашей точки зрения, структура социально-ответственного поведения личности представлена в работе Сингач А.Н. [9]:

– когнитивный компонент (уровень активности познавательной деятельности в сфере межкультурных коммуникаций, народной культуры, религиозной сферы);

– мотивационно-деятельностный компонент (готовность к осуществлению межкультурной коммуникативной деятельности, самостоятельной социально-инициативной деятельности, участие в социально-одобряемых видах досуга, сформированность толерантного отношения);

– эмоционально-оценочный компонент (позитивный настрой и удовлетворенность от межкультурного взаимодействия, ценностное отношение к традициям культуры, уважение мировоззренческих позиций и эмпатия в отношении партнера).

С целью профилактики молодежного экстремизма и формирования социально-ответственного поведения студентов в вузе (на уровне образовательных, досуговых организаций) нами была разработана и внедрена комплексная программа «Мы против экстремизма».

Данная программа направлена на формирование интегративных качеств личности составляющих социально-ответственное поведения студентов и определяющих устойчивость к проявлениям экстремизма в вузе.

Содержание программы разработано с опорой на психолого-педагогические принципы: гуманизации и гуманитаризаци, культуросообразности, деятельностный, активности, систематичности, последовательности и непрерывности психолого-педагогического воздействия.

Предложенная нами к реализации программа «Мы против экстремизма» внедряет содержание социально-культурной деятельности в образовательно-воспитательный процесс вуза.

Социально-культурная деятельность понимается нами как «совокупность педагогических технологий, которые обеспечивают превращение культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия, а также технологично определяют социализирующие воспитательные процессы» [3].

Программа предполагает определенную логическую последовательность в формировании социально-одобряемого поведения, постепенное углубление социально-культурной значимости достигаемого результата, формирование социально-ценностных, нравственных установок и качеств личности.

1 этап: адаптационный. Предполагает приобщение молодежи к социально-полезной деятельности, формирование мотивации к выбору культурных форм проведения досуга, интереса к изучению межкультурных особенностей.

2 этап: основной. Предполагает формирование когнитивно-ценностных установок, адекватной самооценки, ориентации на межкультурное взаимодействие и культурный досуг, творческую самореализацию, оснащение знаниями (этнокультурного, религиозного, исторического характера), вовлечение в оздоровительную, волонтерскую деятельность.

3 этап: итоговый. Предполагает закрепление достигнутого результата на основе формирования потребности в социально-одобряемой деятельности и развития личностных качеств.

Исходя из предположения о том, что профилактика проявлений экстремизма в молодежной среде как сложного социального явления требует решения проблем личностного развития мировоззренческого и поведенческого уровня, то и выбор нами форм педагогического воздействия на студенческую среду стал комплекс различных направлений деятельности, позволяющих наиболее эффективно оказывать педагогическое воздействие на молодого человека в процессе формирования социально-ответственного поведения.

Основными формами деятельности в рамках реализации программы «Мы против экстремизма» были определены: добровольческие акции, конкурсы, трудовые десанты, общественная и общественно-политическая деятельность; информационно-просветительские лекции, беседы, дискуссии; творческая, концертно-исполнительская деятельность, фестивали национальных культур; обучающие коммуникативные игры, игры-тренинги, викторины и т.д.

В целом, социально-культурная программа «Мы против экстремизма» носит комплексный характер, что позволило затронуть значимые для студенческой молодежи виды и направления деятельности, как развлекательного, спортивно-оздоровительного, так и познавательного, социально значимого характера.

В соответствии со структурными компонентами социально-ответственного поведения (когнитивным, эмоционально-оценочным, мотивационно-деятельностным), в программе нами были выделены следующие задачи:

- духовно-нравственное развитие участников социально-педагогического процесса на основе формирования системы общечеловеческих культурных ценностей (формирование когнитивно- ценностных установок, интереса и уважительного отношения к культуре своего народа и инокультурным явлениям, приобщение к этнокультурным ценностям, оснащение религиоведческими, историческими знаниями);

- формирование навыков социальной коммуникации (ориентация на межкультурное взаимодействие, формирование адекватной самооценки, коммуникативных навыков, эмпатии, толерантного отношения к представителям других культур, вероисповеданий, национальностей);

- формирование мотивации к общественно-полезной деятельности (формирование интереса к волонтерской деятельности и другим социально-одобряемым видам досуга);

- вовлечение в занятия социально-одобряемой досуговой деятельностью, включая спортивно-оздоровительные, творческие мероприятия (формирование мотивации к творческой самореализации, спортивно-оздоровительной деятельности и другим культурным формам проведения досуга);

- формирование отрицательного отношения к любым проявлениям экстремизма.

Социально-культурная программа «Мы против экстремизма» проходила апробацию в ГБОУ ВО СГПИ «Ставропольский государственный педагогический институт» в течение 2 лет.

Несомненно, что работа по профилактике проявлений экстремизма в студенческой среде будет более эффективной при реализации «рекреационно-развивающей среды, включающей взаимодействие молодых людей, интеграцию усилий различных социально-культурных учреждений» [2].

Поэтому при разработке основных направлений профилактики экстремизма мы стремились организовать взаимодействие с различными субъектами социально-культурной деятельности – образовательными учреждениями, общественными организациями, этнокультурными объединениями и т.д. Так одним из примеров такого взаимодействия стало включение участников эксперимента в молодежное движение

«Школа жизни», направленное на развитие идей наставничества между студенческой молодежью и школьниками разных возрастных групп. Инициатором и автором концепции молодежного движения стала Ставропольская краевая общественная организация «За добрые дела».

Система, заложенная в основу проекта, близка по своей структуре к пионерской организации, но лишена политического контекста. Участие в деятельности молодежного движения «Школы жизни» позволило его участникам при поддержке кураторов из числа педагогов проявить лидерские качества, научиться работать в команде, осознать степень ответственности за результат работы команды, суметь поставить себя на место другого, научиться разрешать конфликтные ситуации, развить коммуникативные навыки, разрабатывать и проводить мероприятия и др.

Среди наиболее значимых с нашей точки зрения направлений деятельности педагогического состава вуза в работе со студентами, проводимых в рамках молодежного движения «Школа жизни», выделим следующие:

1. Самоуправление и наставничество – выступает основой деятельности всех направлений на базе организации школьного самоуправления.
2. Спортивно-оздоровительное – формирует навыки здорового образа жизни среди школьников и студентов; организацию командных спортивных состязаний (волейбол, баскетбол, веселые старты); популяризация различных форм активного отдыха.
3. Культурно-просветительское – знакомство школьников с помощью студентов-наставников с культурно-историческими памятниками Ставропольского края, а также подготовка и проведение для школьников культурно-значимых мероприятий.
4. Патриотическое - встречи с ветеранами, исследовательская работа, патриотические акции и т.д.
5. Волонтерское – воспитание высоких нравственных качеств через бескорыстный труд, приобщение к волонтерскому движению, организация различных акций и мероприятий волонтерской направленности.

Одно из ведущих направлений в профилактике экстремизма, обозначенное в нашей программе «Мы против экстремизма», стало развитие толерантности к представителями другой культуры, навыкам межкультурного общения, эмпатии, социальной перцепции.

В связи с этим в нашу программу были включены мероприятия этнокультурной направленности, такие, как фестивали традиционной народной культуры. Студенты активно участвовали в подготовке и проведении фестиваля «Песенный арсенал Победы на языках народов Северного Кавказа», начиная со стадии его организации. В качестве волонтеров студенты сопровождали этнокультурные творческие коллективы, включались в их деятельность на стадии подготовки конкурсной программы. Участники эксперимента, знакомясь с основами этнических и культурных различий представителей разных этнокультурных групп и конфессий, осваивали принципы социального взаимодействия и диалога с учетом этнокультурных и конфессиональных различий участников этнокультурных объединений; развивали умения анализа социокультурного взаимодействия с позиций этнокультурных особенностей личности; знакомились с наиболее репрезентативными образцами народного песенного, танцевального, декоративно-прикладного творчества.

Участие в мероприятиях межкультурной направленности, непосредственное включение в межкультурную коммуникацию способствовало формированию как у участников эксперимента, так и у членов этнокультурных коллективов гражданственности, патриотизма, гуманизма, чуткого отношения к истории России, развитию культуры межнационального взаимодействия, формированию принципов бесконфликтного взаимодействия, позитивной оценки своей этнической группы и уважительного отношения к культуре других народов.

Одной из наиболее привлекательных для молодежи направлений деятельности, имеющей огромный потенциал в формировании личности, является спортивная деятельность. С этой целью в программе было предусмотрено проведение различных спортивно-массовых мероприятий, организация рекреационной деятельности, стимулирующей физическую активность участников программы, формирующей навыки здорового образа жизни. Основной базой реализации данного направления программы «Мы против экстремизма» стал многофункциональный комплекс «Спортивного Парка», разместившийся на территории Специализированной детско-юношеской школы олимпийского резерва.

Концепция проекта основывалась на совокупности просветительных, развивающих, развлекательных, спортивно-оздоровительных технологий. Главной объединяющей идеей развития паркового пространства стал спорт. Так, наполнение парка подразумевало реализацию различных сценариев для его посетителей: зоны отдыха, зоны физической активности, экстремального спорта, детская площадка, аллеи для прогулок, велосипедные маршруты, «свободная зрительская зона» (без организации посадочных мест»), зоны, направленные на удовлетворение эстетических запросов населения. Эстетическая привлекательность Парка также стала одной из задач разработчиков проекта. Так, одной из особенностей Парка стало создание масштабного арт-объекта в стиле граффити. Экологическая составляющая проекта заключалась в создании экологически благоприятной среды – ликвидации источников загрязнения, омоложении зеленых насаждений, высадке газонов.

Среди основных направлений деятельности «Спортивного Парка» были выделены следующие: проведение различных спортивных и спортивно-оздоровительных мероприятий; национально-культурных фестивалей, конкурсов, концертов, городских праздников, народных гуляний; семейные дни отдыха; спортивно-досуговые программы для детей и молодежи; мероприятия для лиц среднего и старшего возраста с учетом их досуговых запросов; осуществление информационно-просветительной работы среди населения города.

Столь масштабная реализация проекта стала возможна за счет привлечения к его осуществления института волонтерства. Так, работа по очистке территории, высадке зеленых насаждений была проведена добровольцами из числа молодежи, в том числе, участников экспериментальной группы.

Привлечение студентов волонтеров также позволило провести не имеющие аналогов на территории края массовые спортивно-оздоровительные мероприятия – массовую городскую фитнес-тренировку с участием более полутора тысяч горожан всех возрастов, общегородскую открытую тренировку по смешанным единоборствам ММА и функциональному тренингу CrossFit и др.

Студенты волонтеры также оказывали помощь в подготовке и проведении тематических лекций по здоровому образу жизни, правовой грамотности и политической активности молодых людей, спортивные

состязания с сельской молодежью по волейболу, баскетболу, настольному теннису, футболу, пионерболу, бильярду, стрельбе, шахматам, культурно-массовые мероприятия, мастер-классы по декоративно-прикладному творчеству.

Вовлечение в деятельность многофункционльного комплекса «Спортивного Парка» способствовало формированию у студентов, участников экспериментальной группы навыков здорового образа жизни, вовлечению в систематические занятия физической культурой и спортом, в активные виды отдыха, социально полезные формы проведения досуга.

Участие в различных социальных акциях мы рассматриваем также как одну их эффективных технологий профилактики экстремизма в молодежной среде, обладающую рядом преимуществ. К ним, в первую очередь, мы относим косвенный характер воздействия, поскольку участие в них добровольно, оно мотивируется стремлением к самореализации, освоению новых социальных ролей.

Участие в патриотических акциях «Георгиевская ленточка», «Бессмертный полк» является важным направлением нашей программы в формировании отрицательного отношения к любым проявлениям экстремизма. Целенаправленная организованная работа по воспитанию чувства патриотизма предусматривала проведение встреч с ветеранами Великой Отечественной войны, ветеранами локальных войн, тружениками тыла, запись их воспоминаний; проведение исследовательской работы (сбор документов и реликвий о мужестве и героизме защитников Родины); оказание адресной помощи инвалидам войны и труда, семьям погибших воинов.

Одной из важнейших задач социальных акции стало оказание помощи ветеранам Великой Отечественной войны, многодетным семьям, пожилым людям и людям с ограниченными физическими возможностями.

В процессе участия в социальных акциях молодые люди развивают в себе такие качества, как толерантность, патриотизм, гуманизм; осваивают социально-культурные ценности; «формируют мотивы оказания безвозмездной помощи нуждающимся в ней людям, замещения асоциального поведения социально одобряемым, воспитание активной гражданской позиции» [8].

Большую роль в социально-культурной программе «Мы против экстремизма» отводится применению различных игровых технологий, в первую очередь, игровых тренингов. Важность игры, как средства педагогического воздействия в условиях досуговой деятельности подчеркивают многие учёные (Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников и т.д.). По их мнению, «игра обладает хорошо известными педагогическими и организационно-методическими преимуществами. Она позволяет существенно сократить время на накопление необходимой информации, приобретение тех или иных умений и навыков; способствует имитации различных видов социальной деятельности, расширяет сферу контакта личности с различными социальными группами, организациями, движениями, ознакомления со многими жанрами искусства и литературы» [5]. Игра дает возможность в условиях целенаправленно организованного педагогического процесса смоделировать реальные коммуникативные ситуации, определить эффективный путь разрешения конфликтных ситуаций, раскрыть личностный потенциал молодого человека. Программой предусмотрено проведение цикла игровых тренинговых занятий, направленных на развитие эмпатии, перцепции, умений осуществлять межкультурный диалог, искать пути выхода из конфликтных ситуаций.

Одной из задач социально-культурной программы «Мы против экстремизма» развитие познавательного интереса в области отечественного культурно-исторического наследия, родной этнической культуры, знакомство с культурными особенностями иных этнических общностей, формирование системы общечеловеческих ценностей. По мнению Г.А. Любимовой, «познавательный интерес представляет собой такую интегративную характеристику личности, которая выражается в ее эмоционально-положительном отношении к знаниям, к самому процессу познания, к развитию собственного интеллектуального, эмоционального и коммуникативно-волевого познавательного потенциала» [6].

С целью формирования у студентов познавательного интереса к изучению культурно-исторического наследия нами были выбраны различные формы работы, оптимально сочетающие усвоение теоретических знаний, их практическое освоение на базе приобретения собственного художественного опыта. Опираясь на технологии социально-культурной деятельности в рамках реализации программы «Мы против экстремизма» была организована исследовательская деятельность молодежи, предполагающая изучение, анализ материалов, раскрывающих особенности культуры, истории, традиций, быта, образа жизни, психологии народов, проживающих в мире, России, регионе и в определённом населённом пункте.

Собранная информация в дальнейшем использовалась при проведении просветительских лекций, посиделок, мастер-классов по изготовлению предметов декоративно-прикладного творчества и т.д. Студенты, участники эксперимента имели возможность обмениваться теми знаниями и практическими навыками, которые они приобрели в хоре исследовательской деятельности, обсудить полученные результаты, подискутировать. Так, силами участников эксперимента были проведены просветительские интерактивные лекции («Игры народов России», «Традиции народов Северного Кавказа»), викторины («Народный календарь», «Народные фольклор», «Народный танец», «Русская народная песня»).

Использование активных методов в формировании познавательного интереса к изучению культурно-исторического наследия способствовало формированию у студентов стойкого интереса к изучению родной культуры, культуры иных народов, развитию уважительного отношения к культурному многообразию современного общества, здорового чувства патриотизма, что в своей совокупности способствует усвоению принципов социально-ответственного поведения, формированию умения жить в мире в полиэтнической среде.

Выводы. Исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод: основная идея профилактики молодежного экстремизма в современной образовательно-воспитательной среде ВУЗа - реализации социально-культурных проектов, программ, мобилизующих весь диапазон имеющихся возможностей технологий социально-культурной деятельности, способствующих формированию социально-ответственного поведения молодежи, вовлечение ее в многообразные социально одобряемые виды досуговой деятельности, развития нравственных качеств личности.

Досуговая деятельность молодежи – сфера, которая при создании определенных социально-культурных условий становится не только развлекающей средой, но и областью, позволяющей с успехом осуществлять развитие, как отдельной личности, так и социальных общностей с позиций социальных, культурно-исторических и национально-культурных ценностей.

Содержание программы «Мы против экстремизма» построено на основе синтеза разнообразных взаимодействующих, взаимодополняющих видов деятельности в их оптимальном соотношении. Включение в программу технологий социально-культурной деятельности позволило (при сочетании индивидуального развития личности с соблюдением интересов общества) повысить заинтересованность участников программы на достижение значимого результата, создать атмосферу увлеченности. Применяемые в программе «Мы против экстремизма» технологии социально-культурной деятельности позволили оказать положительное воздействие не только на участников эксперимента, но и на широкий круг лиц, которые в той или иной степени были вовлечены в реализацию программы. У студентов, участников экспериментальной группы заметно усилились альтруистические мотивы участия в социально-полезной деятельности, в активных видах досуга; сформировались навыки построения межкультурного диалога; развились такие качества, как эмпатия, перцепция, познавательная активность по отношению к культуре своего и иных народов, толерантность по отношению к представителям другого этноса, конфессии, социальной группы; появилось стремление к творческому росту, внутреннему культурному развитию. Важным результатом, проявившимся в ходе подведения итогов эксперимента, стало то, что для представителей экспериментальной группы участие в социально полезной деятельности преодолело рамки обычного свободного времяпровождения, стало в значительной степени образом жизни.

Литература:

1. Акунина Ю.А. Социально-культурные условия профилактики экстремизма в молодежной среде: Автореф… дисс. канд. пед. наук – М: 2005.
2. Апанасюк Л.А. Теоретико-методологические основы профилактики ксенофобии в студенческой среде средствами социально-культурной деятельности: Автореф…… дисс. доктора пед. наук. – Тамбов, 2014.
3. Жарков А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности: Учебное пособие. - М.: Издательский Дом МГУКИ, 2007. - 480 с.
4. Зинченко В. Большой психологический словарь – М: АСТ; АСТ-Москва; Прайм-Еврознак – 2008.
5. Киселева Т.Г. Социально-культурная деятельность – М: МГУКИ, 2004.
6. Любимова Г.А. Развитие познавательного интереса студентов в условиях опытно-поисковой деятельности: Автореф. дисс. … канд. пед. наук. – Волгоград, 2005.
7. Сериков А.В. Молодежный экстремизм в современной России: динамика и отражение в общественном мнении у студентов (на примере Ростовской области): Автореф. … канд. социологич. Наук. – Ростов-на-Дону, 2005.
8. Сингач А.Н. Проектные технологии социально-культурной деятельности как основа организации рекреационного пространства Парка Спорта // Экономика Сибири: пространство выбора для дальнейшего развития материалы и выступления. – Барнаул: ООО «Папирус», 2015 г. – С. 244-248.
9. Сингач А.Н. Профилактика молодежного экстремизма проектными технологиями социально-культурной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 4. С. 170-174.

Психология

УДК 159.923.5

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

ПСИХОДИНАМИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПСИХОПРОФИЛАКТИКЕ КОРРУПЦИОННОЙ ВИКТИМНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос коррупционной виктимности сотрудников органов внутренних дел, возможность ее психологической диагностики, прогнозирования, приводятся данные эмпирического исследования коррупционной виктимности сотрудников ОВД в период профессионального обучения, а также раскрываются возможности рефлексивного тренинга по психопрофилактике коррупционной виктимности.

Ключевые слова: коррупционная виктимность сотрудников ОВД, психодинамический подход, психодинамически ориентированный личностный опросник (ПОЛО) «Ресурс», психологическая профилактика коррупционной виктимности, рефлексивный тренинг.

Annotation. The article considers the issue of corruption victimization of law enforcement officers, the possibility of its psychological diagnosis, forecasting, provides empirical data on the corruption victimization of ATS employees during vocational training, and also reveals the possibilities of reflexive training on the prevention of corruption victimhood.

Keywords: corruption victimization of ATS employees, psychodynamic approach, psychodynamically oriented personal questionnaire (POPQ) «Resource», psychological prevention of corruption victimization, reflexive training.

Введение. Коррупция в нашей стране, согласно действующего законодательства, позиционируется как одна из основных угроз национальной безопасности. В связи с этим разработана система мер по противодействию коррупции, предусмотрены мероприятия, позволяющие свести к минимуму коррупционный потенциал взаимодействия между органами внутренних дел и гражданами. Вместе с тем, борьба с данным феноменом не приводит к желаемому результату. В связи с этим большую значимость получает профилактика коррупционного поведения, позволяющая предупредить психологическую готовность к коррупционным отношениям.

Изложение основного материала статьи. Актуальность проблемы исследования коррупционной виктимности сотрудников органов внутренних дел определяется как теоретической значимостью, так как в современной психологической литературе недостаточно разработана проблема психологических факторов (предикторов) коррупционной виктимности, так и прикладным значением изучения предикторов коррупционной виктимности с целью выявления групп коррупционного риска и её психопрофилактики.

Психологическая профилактика коррупционной виктимности должна начинаться на стадии профессиональной подготовки сотрудников, впервые поступивших на службу в органы внутренних дел. На

начальном этапе профессионального обучения только еще формируется «полицейское» мышление, начинающий сотрудник открыт изменениям, способен к развитию гибкости и рефлексивности мышления, благодаря чему возможна работа по самопознанию, осмыслению личных интересов, ценностей, что способствует конструктивной профессионализации сотрудников органов внутренних дел. В этот период условия и требования службы в целом соответствуют актуальным задачам развития.

Для повышения качества работы по профилактике коррупционного поведения среди сотрудников органов внутренних дел, а также в целях предотвращения проникновения в ОВД лиц, преследующих личные корыстные интересы необходимо решить проблему валидной психологической диагностики факторов риска коррупционной виктимности у сотрудников органов внутренних дел.

К сожалению, психологических методик, которые позволили бы достоверно выявить наличие коррупционного сознания, поведения, взяточничества не имеются. Существующие методики позволяют только предположить с той или иной степенью вероятности наличие коррупционного поведения или предполагаемого участия в коррупционных деяниях. Однако большинство таких методик являются авторскими разработками, применяются в отдельных органах и организациях [7, с. 44].

Наиболее перспективными для распознавания коррупционной виктимности сотрудников ОВД являются современные психодинамические концепции, исследующие бессознательные области человеческой психики, такие как Я-структурная теория личности Г. Аммона.

Структурно-функциональная модель личности Г. Аммона включает в себя систему первичных (врожденных), центральных (находящихся в бессознательном) и вторичных (осознаваемых) функциональных носителей личности, или Я-функций [13, с. 17].

Центральные Я-функции могут быть сформированы конструктивно (нормально), деструктивно (патологически) и дефицитарно (задержанными в развитии), таким образом, определяя дальнейшее социальное развитие личности, её психическое здоровье.

Преобладание конструктивности в центральной Я-функции говорит о высоком уровне самореализации и самоактуализации личности, которая готова противостоять коррупционному давлению, обладает антикоррупционной устойчивостью. Доминирование деструктивно-дефицитарных Я-функций говорит о неспособности личности противостоять широкому спектру негативных состояний, а в ситуациях коррупционного давления стать жертвой коррупционного поведения, быть неспособной защитить себя от такого поведения.

У данного психодинамического подхода имеется специальный психодиагностический инструментарий – Я-структурный тест (ISTA), в основу которого положена идея диагностики бессознательного (неосознаваемых мотивов, побуждений, потребностей и глубинных характеристик) с помощью сознательного самоотчета.

Так на концептуальной основе Я-структурного теста Г. Аммона был разработан Психодинамически ориентированный личностный опросник (ПОЛО) «Ресурс» (Шаповал В.А., 2012), предназначенный для оценки, прогнозирования и мониторинга профессионального психологического здоровья сотрудников ОВД. На основе данного опросника определены специальные дополнительные шкалы, на соотношении (разности) которых разработана интегральная шкала для диагностики склонности к коррупционному поведению (Rku, RKufl – ресурс антикоррупционной устойчивости) [14]. Таким образом, сотрудники, имеющие низкие показатели по данной шкале, не способны избежать коррупционного поведения, имеют предрасположенность (склонность, способность) стать непосредственной или опосредованной жертвой коррупционного правонарушения, то есть обладают коррупционной виктимностью.

Психологическая профилактика коррупционной виктимности включает в себя обсуждение выявленных психодинамических (коренящихся в сфере бессознательного) Я-структурных личностных образований, детерминирующих коррупционное поведение в ситуации коррупционного давления. Далее проводятся групповые тренинговые занятия, цель которых состоит в осознавании имеющихся личностных предпосылок коррупционной виктимности и формировании конструктивных копинг-стратегий или навыков эффективного выхода из ситуаций склонения сотрудника к совершению коррупционного правонарушения.

С целью изучения психодинамических характеристик и проведения психопрофилактических мероприятий проводится пилотажное исследование. Цель исследования состоит в изучении психодинамических характеристик личности, на их основе обозначить ведущие психологические факторы коррупционной виктимности сотрудников, определить основные пути её психопрофилактики, включая разработку программы.

Общий объем выборки испытуемых составил 60 человек: сотрудники, впервые поступившие на службу в органы внутренних дел и проходящие профессиональное обучение по программе профессиональной подготовки по должности служащего «Полицейский» в возрасте от 20 до 32 лет. Однородность выборки обеспечивалась сходством испытуемых по следующим критериям: социальный статус (сотрудники ОВД), пол (выборка представлена сотрудниками мужского пола).

В процессе исследования обследуемые были разделены на две группы: 1 группа - контрольная (30 человек) и 2 группа - экспериментальная (30 человек).

Обследование проводилось с помощью бланковой психодиагностической методики Психодинамически ориентированного личностного опросника (ПОЛО) «Ресурс». По результатам проведённого исследования сотрудников с высокими (более 60) показателями по шкале антикоррупционной устойчивости в контрольной группе оказалось 8, в экспериментальной группе – 6, с низкими показателями коррупционной устойчивости (менее 40) в контрольной группе – 3, в экспериментальной группе – 2.

Результаты были подвергнуты математико-статистической обработке с помощью программы SPSS Statistics 21 по критерию сравнения двух независимых выборок U-Манна-Уитни, корреляционный анализ проводился с использованием коэффициента корреляции Спирмена.

Анализ результатов исследования осуществлялся на основе сравнения эмпирических данных в двух группах. Сравнительный анализ психодинамических характеристик личности по U-критерию Манна-Уитни в экспериментальной и контрольной группах между показателями шкал методики ПОЛО «Ресурс» не показал наличие достоверных различий (таблица 1).

Таблица 1

Результаты сравнительного анализ по U-критерию Манна-Уитни в экспериментальной и контрольной группах

Статистические критерии		
	Rku	RKufl
U Манна-Уитни	434,000	447,500
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	0,813	0,970

Величина уровня значимости (Асимптотическая значимость (2-сторонняя)) больше 0,05, поэтому достоверен вывод о том, что различий между контрольной группой и экспериментальной группой до начала психопрофилактической работы нет. Таким образом, распределение уровня антикоррупционной устойчивости в контрольной группе соответствует распределению уровня антикоррупционной устойчивости в экспериментальной группе.

Таблица 2

Расчет коэффициента корреляции Спирмена между показателями шкал центральных Я-функций и интегральных шкал диагностики склонности к коррупционному поведению методики ПОЛО «Ресурс»

Шкалы		Rku	RKufl
A1	Коэффициент корреляции	,397**	,499**
	Знач. (двухсторонняя)	0,002	0
	N	60	60
A2	Коэффициент корреляции	-,424**	-,377**
	Знач. (двухсторонняя)	0,001	0,003
	N	60	60
A3	Коэффициент корреляции	-,586**	-,654**
	Знач. (двухсторонняя)	0	0
	N	60	60
C1	Коэффициент корреляции	,397**	,543**
	Знач. (двухсторонняя)	0,002	0
	N	60	60
C2	Коэффициент корреляции	-,544**	-,616**
	Знач. (двухсторонняя)	0	0
	N	60	60
C3	Коэффициент корреляции	-,520**	-,476**
	Знач. (двухсторонняя)	0	0
	N	60	60
O1	Коэффициент корреляции	,422**	,508**
	Знач. (двухсторонняя)	0,001	0
	N	60	60
O2	Коэффициент корреляции	-,570**	-,590**
	Знач. (двухсторонняя)	0	0
	N	60	60
O3	Коэффициент корреляции	-,548**	-,584**
	Знач. (двухсторонняя)	0	0
	N	60	60
Oi2	Коэффициент корреляции	-,430**	-,430**
	Знач. (двухсторонняя)	0,001	0,001
	N	60	60
Oi3	Коэффициент корреляции	-,585**	-,628**
	Знач. (двухсторонняя)	0	0
	N	60	60
N1	Коэффициент корреляции	,504**	,622**
	Знач. (двухсторонняя)	0	0
	N	60	60
N2	Коэффициент корреляции	-,374**	-,393**
	Знач. (двухсторонняя)	0,003	0,002
	N	60	60
N3	Коэффициент корреляции	-,639**	-,652**
	Знач. (двухсторонняя)	0	0
	N	60	60
S2	Коэффициент корреляции	-,362**	-,395**
	Знач. (двухсторонняя)	0,004	0,002
	N	60	60
S3	Коэффициент корреляции	-,591**	-,582**
	Знач. (двухсторонняя)	0	0
	N	60	60

**Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

Корреляционный анализ психодинамических характеристик личности по коэффициенту корреляции Спирмена в экспериментальной и контрольной группах между показателями шкал центральных Я-функций и интегральных шкал диагностики склонности к коррупционному поведению методики ПОЛО «Ресурс» показал достоверную корреляционную зависимость.

По данным корреляционного анализа результатов исследования (таблица 2) были выявлены сильные положительные корреляционные связи по всем конструктивным шкалам Я-структуры личности (за исключением шкалы Oi1 – конструктивного внутреннего Я-отграничения и S1 - конструктивной сексуальности) с интегральными шкалами диагностики склонности к коррупционному поведению (антикоррупционной устойчивостью).

Этот факт подтверждает предположение о том, что противостоять коррупционному давлению способна личность с преобладанием конструктивности в центральной Я-функции.

Корреляционный анализ полученных данных выявил наличие значимой обратной зависимости между всеми деструктивно-дефицитарными шкалами и интегральными шкалами антикоррупционной устойчивости.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в ситуациях коррупционного давления стать жертвой коррупционного поведения, быть неспособной защитить себя от такого поведения может стать личность с доминированием деструктивно-дефицитарных Я-функций.

После психодиагностического исследования в экспериментальной группе проводятся занятия по психопрофилактике коррупционной виктимности. В контрольной группе данные занятия не проводятся.

Психологическая профилактика (превенция) коррупционной виктимности – комплекс правовых и психологических условий, направленных на предотвращение использования сотрудниками органов внутренних дел моделей коррупционного поведения.

Психологическая профилактика коррупционной виктимности направлена на коррекцию личностных особенностей, способных спровоцировать коррупционную виктимизацию сотрудника и вовлечение его в совершение коррупционного правонарушения. Эффективная психопрофилактика коррупционной виктимности должна включать выработку альтернативы коррупционного поведения в виде нормативного (антивиктимного) поведения. Обучение навыкам антивиктимного поведения проходит в форме различных видов психологического тренинга.

В работе с сотрудниками органов внутренних дел в период прохождения ими профессионального обучения по программам профессиональной подготовки по должности служащего «Полицейский» используется рефлексивный тренинг как условие формирования эффективных элементов поведения.

Цель тренинга заключается в формировании навыка антивиктимного (нормативного) поведения сотрудников органов внутренних дел в ситуациях коррупционного давления. Структура тренинга стандартная и включает в себя знакомство, упражнения для снятия эмоционального напряжения, уверенного поведения, формирования навыка результативного общения, позитивного самовосприятия и рефлексии, практические упражнения с коррупционным риском. Используются следующие методы работы: символическое самовыражение, групповая и индивидуальная рефлексия, имитационные игры, групповая дискуссия, обмен личным опытом, групповое решение проблемы, тренинговые упражнения. Также используется метод многократного повторения элементов антивиктимного (нормативного) поведения (паттерны).

Рефлексивный тренинг обеспечивает процесс формирования антивиктимного поведения у сотрудников, при этом основное внимание сосредоточено на обеспечение условий, максимально благоприятных для выработки каждым участником тренинга самостоятельной, независимой, собственной позиции антивиктимного поведения.

На практических (тренинговых) занятиях моделируются различные ситуации коррупционного давления (предложение сотруднику вознаграждения за определённые действия в виде подарка, денег, услуг и т.п.) и отрабатываются правильные, грамотные действия сотрудников полиции в таких ситуациях. В процессе отработки таких заданий иллюстрируются варианты неправильного поведения сотрудника и правовые последствия неграмотных действий. Кроме того, уделяется внимание изучению психологических механизмов принятия решения сотрудником в ситуации коррупционного давления, коррупционного риска, в целях выбора оптимального варианта поведения в данной ситуации.

Важной частью психопрофилактической модели является проведение групповых занятий с использованием активных методов обучения. Проводится пропаганда виктимологических знаний для сотрудников ОВД с целью понимания специфики ряда ситуаций, в которых увеличивается возможность стать жертвой коррупции, а также разъяснительная работа о важности защиты профессиональной чести сотрудника полиции [4, с. 39].

Тренинговая программа, основанная на психодинамическом подходе, делает акцент на эмоциональных переживаниях сотрудников и ставит своей целью разрешение их внутренних конфликтов, выработку способности управлять своими эмоциями, овладение более рациональными способами мышления, усиление осознанного контроля и прогноза своих поступков, а также направлена на выработку навыков адекватного общения.

По завершению серии психопрофилактических занятий в экспериментальной группе в обеих группах будет проведено повторное психодинамическое исследование. Данное исследование проводится в целях отслеживания динамики психодинамических характеристик личности. Сравнение эмпирических данных будет происходить в экспериментальной группе в первом и во втором исследовании, а также сравнение эмпирических данных в двух группах во втором исследовании.

Выводы. Изучение и выявление психодинамических личностных характеристик сотрудников органов внутренних дел, склонных к коррупционному поведению, и своевременная психопрофилактика коррупционной виктимности будут способствовать выработке альтернативы в виде нормативного поведения (формирование адаптивных копинг-стратегий), а также предотвращению проникновения в ОВД лиц, преследующих личные корыстные интересы.

Таким образом, актуальность диагностики коррупционной виктимности и её психопрофилактики у сотрудников ОВД обусловлена социальной значимостью их служебной деятельности и социальной опасностью лиц, склонных к коррупционному поведению. Так сотрудник ОВД может стать жертвой преступной агрессии в силу своего служебного положения [2, с. 417]. Психологическая профилактика коррупционной виктимности сотрудников ОВД способствует формированию личности, устойчивой к

коррупционному давлению и должна охватывать все этапы службы сотрудника – от поступления на службу до увольнения, при этом опираться необходимо на психодинамические характеристики личности.

Литература:

1. Ванновская О.В. Личностные детерминанты коррупционного поведения // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 102. С. 323-328.
2. Вишневецкий К.В. Классификация виктимности // Юридические науки. 2014. № 2. С. 417-418.
3. Гарипов И.М. Виктимологические факторы и виктимологические ситуации криминального коррупционного поведения в республике Татарстан // Виктимология. 2016. № 4 (10). С. 23-35.
4. Гарманов В.М. Отдельные направления предупреждения виктимности сотрудников полиции // Виктимология. 2014. № 2 (2). С. 34-40.
5. Гончарова Н.А., Кобозев И.Ю., Костылева И.В. Психологические факторы коррупционного поведения сотрудников полиции // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2015. № 3 (67). С. 165-170.
6. Китова Д.А., Журавлев А.Л., Соснин В.А., Юревич А.В. Коррупция как объект социально-психологических исследований: состояние и перспективы // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2017. Том 2. № 3 (7). С. 6-38.
7. Микитюк Ю.В., Заброда Д.Г. Предупреждение коррупции: психолого-педагогический подход // Общество и право. 2018. № 1 (63). С. 40-46.
8. Муллахметова Н.Е. Виктимологические аспекты коррупции // Виктимология. 2015. № 2(4) С. 47-50.
9. Помаз Г.С. Психологические детерминанты формирования коррупционного поведения сотрудников полиции // Философия права. 2014. № 1 (62). С. 62-65.
10. Ревягин А.В. Нравственно-психологические стандарты антикоррупционного поведения сотрудников и работников органов внутренних дел // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1 (68). С. 24-27.
11. Сторчилова Н.В. Особенности личности коррупционного преступника // Вестник Всероссийского института повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации. 2017. № 2 (42). С. 32-37.
12. Шаранов Ю.А. Коррупция в свет культурной парадигмы // Межвузовская научно-практическая конференция (Санкт-Петербург, 22 ноября 2007) «Психология коррупции: анализ, теория, практика»: тез. докл. – СПб., 2007. С. 5-15.
13. Шаповал В.А., Голянич В.М. Обоснование инновационной технологии оценки персонала // Упраленческое консультироание. 2013. № 4. С. 13-27.
14. Шаповал В.А. Дискриминантная модель оценки и прогнозирования антикоррупционной устойчивости сотрудников органов внутренних дел с помощью Психодинамически ориентированного личностного опросника (ПОЛО) «Ресурс» // Коченовские чтения «Психология и право в современной России». Сборник тезисов участников Всероссийской конференции по юридической психологии с международным участием. М.: МГППУ. 2018.

Психология

УДК 59

доктор психологических наук, профессор Лидак Людмила Валентиновна
ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» (г. Пятигорск);
аспирантка Юнгман Ирина Вячеславовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
аспирантка Спиридонова Ирина Николаевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается сущность инновационной образовательной среды высшего учебного заведения. Дается детальный анализ позиций, который подтверждает несомненную значимость и актуальность инновационных подходов в современном образовании. Инновационные тенденции образования на сегодняшний день придерживаются основных направлений, связанных с формированием современного содержания образования; с разработкой и реализацией эффективных технологий обучения; изменением стиля мышления педагогов, обучающихся, с изменением взаимоотношений между ними, с созданием и развитием творческих инновационных коллективов образовательных организаций. Инновационная деятельность образовательной организации во многом определяется инновационным потенциалом педагогов.

Ключевые слова: инновационная деятельность, образовательная организация, педагог, обучающиеся, эффективность, технологии обучения.

Annotation. The article deals with the essence of the innovative educational environment of higher education. A detailed analysis of the positions is given, which confirms the undoubted importance and relevance of innovative approaches in modern education. Innovative trends in education today adhere to the main directions associated with the formation of modern content of education; with the development and implementation of effective learning technologies; changing the way of thinking of teachers, students, with a change in the relationship between them, with the creation and development of creative innovative teams of educational organizations. The innovative activity of an educational organization is largely determined by the innovative potential of teachers.

Keywords: innovative activity, educational organization, teacher, students, efficiency, learning technologies.

Введение. В конце второго десятилетия двадцать первого века не только обобщается индивидуальный опыт педагогов-новаторов, но и переосмысливаются тенденции и теоретические концепции инновационной педагогической деятельности разных исторических этапов. Направления исследований инновационных

процессов в образовании, которые отражают современные потребности общественного развития России, открывают возможности для интенсификации педагогической деятельности. Современные требования к педагогу настоятельно требуют приблизить подготовку будущего учителя в высшем учебном заведении к инновационному процессу общеобразовательной школы.

В период получения профессионального образования многими студентами отмечено, что при изучении отдельных предметов появляются сомнения в правильности избранного профессионального пути, часто пропадает мотивация к обучению, и, как следствие, проявляется кризис профессионального выбора. Этот первый профессиональный кризис возможно преодолеть сменив учебную мотивацию на социально-профессиональную, чему способствуют условия инновационного обучения, вариативность и открытость профессионального общения.

В период самостоятельной педагогической практики, при проведении первых самостоятельных уроков в образовательных организациях, в частности в школе, студенты испытывают значительные трудности, анализируя которые, отмечают как отсутствие педагогического опыта, так и ряд психологических причин. Показательными психологическими трудностями является несовпадение реальной педагогической деятельности со сформировавшимися представлениями и ожиданиями. В вузе должна произойти психологическая перестройка личности, выступившая условием психологической целостности будущего педагога, сформироваться открытость к диалогу с педагогическими сообществами и педагогической культурой в целом.

Изложение основного материала статьи. В современном образовании взят курс на ориентацию создания технологий и способов влияния на личность, обеспечивающих баланс между социальной и индивидуальной потребностью, запускающих механизмы саморазвития, самосовершенствования, обеспечивающие готовность личности к самообразованию [1]. Многими образовательными учреждениями сделаны попытки ввести современные элементы в образовательную деятельность, но на практике столкнулись с серьезными противоречиями между имеющимися потребностями в поступательном развитии современной системы образования и недостаточным уровнем теоретических и методических разработок при внедрении инновационных технологий на практике.

В связи с этим рассмотрим понятия инновационной деятельности. Инновацию в педагогической теории понимают как преобразование и изменение в педагогической деятельности, индивидуальном мышлении учителя, построении концепции, которая положена в основу общей системы учебно-воспитательной работы образовательной организации [2]. Инновацию считают проявлением творчества в педагогической деятельности [3]; целенаправленным процессом создания, распространения и использования новшеств, логику развертывания новшества от идеи до его использования, а также логику отношений между участниками инновационного процесса [5]; комплексным процессом создания нового педагогического опыта для удовлетворения образовательной потребности, меняющейся в зависимости от социальных потребностей и уровня развития общества, сопряженных с новшеством изменения в социальной и вещественной среде [4].

Анализ проблематики нововведений в области образования в работах педагогов и психологов в последнее десятилетие показал, что инноватика в образовании постепенно сформировалась как новая отрасль научно-педагогического знания, которая изучает новые образовательные технологии, инновационные процессы развития современной школы, передовую практику образования. В настоящее время педагогической инноватикой, входящей в сферу науки, в неразрывном единстве и взаимосвязи изучаются три главных компонента инновационного процесса в сфере образования: создание педагогического новшества; внедрение и его освоение; применение и распространение зарекомендовавшего и эффективного педагогического новшества.

На современном этапе разрабатываются инновационные направления, включающие формирование нового содержания образования; разработку и реализацию эффективных технологий обучения; включающие методы, приемы, средства освоения современных программ; способствуют созданию условий для саморазвития и самообразования личности в процессе обучения; изменяют образ деятельности и стиль мышления как преподавателей, так и обучающихся, приводят к изменению взаимоотношений между педагогом - учеником, созданию и развитию творческого инновационного коллектива [7].

В отечественной психологии инновации рассматриваются с позиции деятельностного подхода, в котором отображается сущность инновации в образовании, требования к пониманию методологии педагогических инноваций и инновационного процесса как органичного единства двух составляющих: учения и деятельности [8].

В образовании уже на протяжении более четырех десятилетий взята ориентация на инновационный тип обучения, но вопреки этому в педагогических учебных заведениях продолжают доминировать традиционные образовательные технологии подготовки студентов.

Также мы нашли точки зрения, подчеркивающие смысл образовательных инноваций в прикладном характере, когда формируется инновационная способность мышления выпускника педагогического вуза [3]. Мы остановились на этом подходе, так как он в большей мере отвечает стремительно меняющимся условиям жизни, которые побуждают образование по-новому посмотреть на «человеческий капитал», ответить на призыв общества разработать технологии и механизмы формирования инновационного мышления у будущих педагогов.

Инновации - это связующее звено между теорией и практикой, высшим образованием и реальной школьной действительностью, это канал, транслирующий профессиональные знания в систему обучения. Инновационное образование основано на новых знаниях и инновационной динамике. Остановимся на характерных свойствах инновационного образования – антропоцентризме, самоуправлении, профессионализме.

Цель инновационного образования заключается в обеспечении достойного и необходимого уровня интеллектуально-личностного и духовного развития студента; в создании условия для формирования научного стиля мышления; в научении методологиями инноваций в социально-экономической и профессиональной сферах [1].

С целью выявления и анализа четких трактовок сущности инновационных процессов в образовании мы провели сравнительный анализ признанных тенденций в области реформирования системы высшего образования на современном этапе. Наш анализ показал, что в современных концепциях развития

российского образования актуальными и востребованными явились идеи перехода от «традиционного обучения» к «инновационному образованию» [6].

Мы сравнили суть и содержание рассмотренных понятий по основным позициям.

Первой позицией в любой системе является постановка цели. В традиционном обучении нами отмечено практически отсутствие ориентации на перспективные цели, и наоборот, инновационное образование ориентировано на перспективу, цели разрабатываются совместно педагогами и представителями социума, с учетом особенностей деятельности образовательной системы.

Второй позицией явилось содержание образования. В традиционном обучении мы нашли ориентацию на оптимизацию передачи нормативного содержания, развитие четко определенных умений и навыков (прежде всего учебных). В инновационном образовании нами отмечена нацеленность содержания на большую самостоятельность учителей при отборе, структурировании, оптимизации учебного содержания, осознанный выбор образовательных приоритетов в содержании, принятие интересов и потребностей участников образовательного процесса при соблюдении образовательных стандартов.

При анализе педагогических приемов и технологий при традиционном обучении, нами выявлены преобладающими технологии передачи знаний, при применении новых педагогических приемов отмечен эклектичный и фрагментарный характер. В инновационном образовании найдены преимущества системного характера, ориентация на интерактивные технологии, технологии развития исследовательской деятельности обучаемых.

Третьей анализируемой позицией стала работа с информацией. При традиционной системе обучения мы отметили доминирующий репродуктивный уровень, при инновационном стиле образования выделили самостоятельный, творческий путь поиска информации. Такой подход оптимизирует критическое отношение к информации у обучающихся, понимание того, что информация мгновенно устаревает, можно усвоить основы знаний и сформировать умения ориентироваться в потоке информации, что дает возможность обучения педагогов и учащихся ставить познавательные и исследовательские задачи, самостоятельно осознано искать необходимую информацию.

По четвертой анализируемой позиции - определению результативности обучения, мы выделили в традиционном обучении ориентацию на определение уровня знаний, учебных умений и навыков. В инновационном образовании нами отмечены целостная многоуровневая система результативности, учет не просто предметной, но и «надпредметной» (интегрально-личностной) сферы успехов [4].

Проанализированные позиции подтвердили несомненную значимость и актуальность инновационных подходов в современном образовании.

Нами отмечено, что требуется методологическое осмысление сущности и специфики поднятой проблемы. Анализ уровней становления инноваций в области образования показал необходимость проектирования нововведений в рамках образовательной организации [2]. Они затрагивают проектную часть инноваций, поднимают необходимость внедрения перечня условий для инноваций. Если необходимые условия отсутствуют для реализации нововведения, то проект реализовать невозможно. Это накладывает высокую ответственность на всех участников инновационного процесса, определяет средства и условия осуществления плана нововведений, устанавливает механизм мониторинга и корректировки инновационного процесса [5].

Нами проанализированы этапы инновационной педагогической деятельности, которые протекают в русле традиционного подхода «внедрения науки в практику». В инновационной педагогической деятельности раскрывается личностно ориентированная парадигма образования, при которой необходимо планирование педагогической ситуации включает субъект инновационного образования в реализацию преобразование субъектов образовательного процесса [5]. Формирование цели, подготовка, планомерное осуществление инновационных изменений называется *инновационным процессом*.

Инновационные тенденции образования на сегодняшний день придерживаются основных направлений, связанных с формированием современного содержания образования; с разработкой и реализацией эффективных технологий обучения; изменением стиля мышления педагогов, обучающихся, с изменением взаимоотношений между ними, с созданием и развитием творческих инновационных коллективов образовательных организаций, с созданием эффективных условий для самообразования и самореализации личности в процессе обучения; с применением новых методов, приемов, средств освоения новых программ [8]. Анализ подобных инноваций показал, как правило отсутствие научного обоснования, в большей мере опору на эмпирический опыт, воздействия ситуативных требований.

Это привело нас к анализу уровней становления новаций в области образования.

На первом концептуальном уровне решаются следующие задачи: разработаны методологические обоснования приоритетных общенаучных идей, которые необходимы и достаточны для разработки концепции обновления; взята ориентация на педагогическую теорию, в которой раскрыто представление о целостности учебно-воспитательного процесса; отражены концепции уникальности конкретной образовательной организации.

Второй уровень - организационно-деятельностный, ставит и решает задачи подбора и расстановки педагогических кадров в образовательной организации, поиска и привлечения научных консультантов, специалистов для ведения новых курсов и факультативов; создания творческой группы учителей-экспериментаторов для разработки и экспериментально-опытной апробации творческих проектов; создания научно-методического совета для планирования, координации и контроля опытно-экспериментальной работы.

На третьем научно-методическом уровне ставятся и решаются задачи по разработке и апробации новых вариантов учебных планов, программ, путей и средств их достижения; по разработке методов диагностики уровня воспитанности и усвоения знаний; по определению критериев результативности реализации концепции образования данного учебного заведения; по выявлению действенных механизмов обобщения и распространения передового и новаторского опыта; научному обеспечению эффективного пути повышения квалификации учителей [2].

Понятие «инновационная деятельность» можно рассмотреть в более глубоком и широком смысловом диапазоне как целенаправленную педагогическую деятельность, основанную на анализе и осознании своего педагогического опыта, который позволит сравнить и изучить учебно-воспитательный процесс с целью достичь оптимальных результатов, внедрить педагогические новшества, направленные на повышение

качества образования. В таком понимании отражен социально-педагогический феномен, учитывающий творческий потенциал педагога [5].

В современном словаре по педагогике термин трактуется как «педагогическая инновация - нововведение в педагогическую деятельность, *изменение в содержании и технологии* обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности».

В различных трактовках понятия все же стержневым показателем инновации признано прогрессивное зерно развития образовательной организации в сравнении с традиционным образованием в массовой практике.

Первая волна инноваций отразилась в осознании потребностей, реализации идеи создания учебных заведений нового типа: гимназий, лицеев, колледжей, образовательных центров, учебно-воспитательных комплексов и т. д. [6]. Вторая волна реализации инноваций отразилась на качественно новом научном обеспечении образовательных и воспитательных преобразований в учреждениях образования, что повлекло за собой создание новых научно-практических центров, региональных центров управления развитием образования, на которые стали возлагать важнейшие функции образовательной системы, до сих пор не реализованные на сегодняшний день [7]. Этот путь сближения науки и педагогической практики считаем наиболее эффективным.

Становится признанным научное обеспечение экспериментальной работы в обучении и воспитании, что дает возможность определенной унификации и доступности практического использования уникального опыта. В настоящее время на федеральном и региональном уровнях происходит стандартизация всех ступеней образования, что отражается на третьей волне преобразования системы образования.

Выводы. Россия прочно вошла в международный рынок образовательных услуг, что накладывает свои требования к образованию в целом, в частности и к педагогическому профессиональному образованию и требует соответствия с общепринятыми во всем мире требованиями [6].

Инновационная деятельность образовательной организации во многом определяется инновационным потенциалом педагогов. В связи с эти нами рассмотрена эта категория.

Инновационный потенциал педагога связан с основными параметрами личности, влияющими на творческую способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи, проектировать и моделировать их в практических формах; предполагают открытость педагога для восприятия нового, нестандартного, отличного от собственных представлений, предполагают толерантность личности, гибкость и панорамность мышления; включают культурно-эстетическую развитость и образованность; готовность совершенствоваться самому и свою педагогическую деятельность при наличии внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов; развитие инновационного сознания, понимание ценности инновационной деятельности в сравнении с традиционной, инновационных потребностей, мотивации инновационного поведения.

Литература:

1. Барановский, А.И. Инновационный ВУЗ на рынке образовательных услуг: монография / А.И., Барановский, В.Г. Вольвач // - Омск: Изд -во Омского экономического института, 2005. - 171 с.

2. Гагарина, Д.А. Структура высокоразвитой информационно-образовательной среды инновационного университета / Д.А. Гагарина, Е.К. Хеннер // Университетское управление: практика и анализ . - 2009. - № 3. - С. 69-73.

3. Ключарев, Г.А. Технологическая креативность среды : Россия на фоне других стран Г.А. Ключарев // Социологическая наука и социальная практика. 2015. № 3 (11). - С. 51-80.

4. Нарбут, Н.П. Социальное измерение жизни российского студенчества в контексте Евроинтеграции образовательного пространства: методические аспекты исследования (на примере РУДН) / Н.П. Нарбут, Ж.В. Пузанова, Т.И. Ларина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Социология». - 2014, - №4. - С. 96-107.

5. Развитие инновационной инфраструктуры в российских вузах. Сайт Министерства образования и науки РФ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: (дата обращения: 20.05.2017).

6. Сорокина, Н.Д. Управление инновациями в вузах / Н.Д. Сорокина // М.: «Канон+», 2009. - 254 с.

7. Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014-2020 годы [Электронныйресурс]. – Режим доступа: 11йр://минобрнауки.рф/документы/3420/файл/2235/13.05.21 - Постановление_424 -ФЦП.рс. (дата обращения: 29.05.2017).

8. Юревич, А.В. Количественная оценка макропсихологического состояния современного российского общества / А.В. Юревич, Д.В. Ушаков, И.П. Цапенко // Психологические исследования: электрон, науч, журн. - 2009. - № 2(4). [Электронный ресурс]. - http://www.psystudy.com/index.php/num/2009n2-4/20-yurevich4.html (дата обращения: 29.05.2017).

УДК: 159.9
кандидат философских наук, доцент Ложкарев Александр Игоревич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский институт Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий» (г. Екатеринбург);
кандидат психологических наук Газизова Юлия Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский институт Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий» (г. Екатеринбург);
кандидат психологических наук, доцент Демченко Ольга Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский институт Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий» (г. Екатеринбург)

О ФОРМИРОВАНИИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КУРСАНТОВ МЧС РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлены эмпирические данные исследования по формированию смысложизненных ориентаций курсантов МЧС России в контексте их профессиональной социализации.

Показано, что смысложизненные ориентации курсантов формируются на протяжении всего учебного процесса, а их содержание имеет ярко выраженную профессиональную направленность.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, профессиональная социализация, курсанты МЧС России.

Annotation. The article presents the empirical data of a study to study the formation of life-meaning orientations of cadets from the EMERCOM of Russia in the context of their professional socialization.

It is shown that life-sense orientations of cadets are formed throughout the entire learning process, and their content itself has a pronounced professional orientation.

Keywords: life meaningful orientation, professional socialization, cadets EMERCOM of Russia.

Введение. Являясь устоявшимся и достаточно автономным институтом общества, МЧС России способно оказывать серьезное влияние на служащих в его рядах, корректируя, а зачастую и формируя их субъективный мир, определяя ведущие жизненные ориентации в процессе профессиональной социализации. В этом контексте особое значение придается подготовке будущих специалистов МЧС, во многом определяющих облик важнейшей государственной структуры на ближайшие десятилетия, как в профессиональном, так и в социальном аспектах.

Изложение основного материала статьи. Анализ проблемы формирования смысложизненных ориентаций курсантов МЧС России в контексте их профессиональной социализации неизбежно вызывает необходимость обращения к содержанию таких категорий, как «социализация» и «смысложизненные ориентации» личности.

Что касается первой категории, то лучше всего в содержательном плане, на наш взгляд, ее раскрывает определение, предложенное английскими исследователями Н. Аверкомби, С. Хилл, Б.С. Тернер: «социализация - термин, используемый для описания процесса, в ходе которого люди обучаются соблюдению социальных норм, процесса, делающего возможным существование общества и передачу его культуры от поколения к поколению» [2, с. 242].

Иными словами, социализация в широком смысле этого слова – процесс вхождения в общество, становления человека как личности, приобретения гражданских качеств и навыков социального поведения.

Что касается профессиональной социализации, то это понятие более узкое, включающее процесс развития и самореализации личности в процессе усвоения и воспроизводства профессиональной культуры, которая, в свою очередь, представлена усвоением знаний, умений, профессиональной деятельности, творческим отношением к ним, совокупностью норм поведения и отношений, определенной системой ценностей, соответствующей цели и смыслу профессии.

Категория «смысл жизни», определяемая в контексте гуманитарного знания как мировоззренческая система, интерпретирует нравственные нормы, присущие этой системе, показывает, для чего необходимы действия, предписанные этими нормами.

Обращает на себя внимание подход В. Е. Чудновского, согласно которому смысл жизни следует рассматривать как «идею, содержащую цель человеческой жизни, присвоенную им и ставшую для него ценностью чрезвычайно высокого порядка...» [7].

По мнению известного русского философа И. А. Ильина, обретение смысла жизни «есть извлечение себя из потока обыденной банальности, укрепление себя до победы над ней» [5].

Таким образом, смысл жизни – это высшая цель или главная идея, избранная человеком, которой он готов посвятить свою жизнь, отдаться ей до конца. Эта идея (осознанный выбор высшей жизненной ценности) формируется в процессе развития личности под влиянием многих факторов, среди которых выделяются как индивидуально-личностные, так и социально обусловленные [1]. Такая идея-цель в профессиональной деятельности сотрудников МЧС будет заключаться в сохранении жизни и здоровья людей, в оказании помощи человеку, попавшему в беду, в трудные, часто смертельные обстоятельства.

В свою очередь, сама идея смысла жизни является основой для формирования смысложизненных ориентаций, подчиненных мотивационным установкам в смысловой сфере личности. Именно смысложизненные ориентации задают направление, в котором происходит развитие «я» в направлении поиска смысла жизни как вершины человеческого существования. Социально-политический потенциал социальных групп, по справедливому замечанию П.Ю. Тазова, немыслим без ценностей и установок [6].

Несомненно, то, что смысложизненные ориентации не ограничиваются одной, по крайней мере, очень важной идеей, жизненной целью, а представляют собой структурную иерархию «больших» и «малых» целей и ценностей [8].

Тем не менее, все они, как бы, являются логическим продолжением и реализацией главной, основополагающей цели. К таким ориентациям сотрудников МЧС России можно отнести такие, как готовность к самопожертвованию ради спасения людей, милосердие и гуманность, проявление чуткости к человеческим бедам и проблемам, терпимость к взглядам и мнениям окружающих, умение понять и простить поведение людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и потерявших близких. В свою очередь, такого рода ориентация сотрудников дополняется стремлением сформировать такие качества, как патриотизм, верность долгу, партнерство, взаимопомощь, мужество, самоотверженность, щедрость, профессионализм, коллективизм и особый командный дух корпоративной культуры МЧС России, которые сами по себе также являются смысложизненными ориентациями.

По словам Л.Х. Газгиреевой, «...ценны не чин и пост сами по себе, а достоинство человека, определяемое, прежде всего, его нравственным, а значит духовным развитием, профессионализмом и мастерством, знанием основ и тонкостей его общественно значимого дела» [6].

Итак, овладение базовой системой ценностей и стандартов профессионального сообщества, предполагает, во-первых, определение этих ценностей, а, во-вторых, определение и формирование системы их усвоения и закрепления в процессе профессиональной социализации.

Таким образом, профессиональная социализация сотрудника МЧС России, рассматриваемая как двусторонний процесс, включает в себя не только усвоение социально-профессионального опыта, норм и ролей, навыков и умений в процессе взаимодействия в системе социальных отношений, но и предполагает активное и творческое включение в профессиональную среду. Личностный аспект профессиональной социализации предполагает развитие адаптивно-интегративных характеристик в процессе постепенного и последовательного усвоения субъектом ценностных ориентаций, профессиональных компетенций, установок.

Необходимо акцентировать внимание на том, что значительная роль в этом принадлежит образовательному процессу, поскольку именно благодаря ему закладывается фундамент для дальнейшего эффективного включения специалиста в профессиональную деятельность, и для формирования, и в дальнейшем для поддержания на протяжении всей жизни необходимого уровня профессиональной мобильности.

В этом контексте необходимо отметить важные изменения в системе жизненных ориентаций будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки. Систематическое погружение в образовательный процесс с использованием различных его технологий и форм обучения, формальная и неформальная иерархия агентов, воспроизводящих и трансформирующих образовательные и профессиональные ценности, способствуют трансформации мотивационно-смысловой сферы (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, О.Ю. Демченко, Ю.С. Газизова, В.И. Долгова, В.Э. Чудновский и др.). В процессе профессиональной подготовки формируется интерес к выбранной профессиональной карьере, углубляется осознание мотивов выбора профессии, конкретизируется система представлений о содержании и результатах служебной деятельности, формируются жизненные стратегии, профессиональные притязания, профессиональные планы интегрируются в единую и детализированную «картину мира» (Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Т.В. Дмитриенко, О.Ю. Демченко, Ю.С. Газизова, Е.В. Васильева и др.).

Учитывая специфику обучения в образовательных учреждениях МЧС России необходимо обратить внимание на особенности формирования смысложизненных ориентаций.

С целью изучения особенностей формирования смысложизненных ориентаций курсантов МЧС России в процессе профессиональной социализации нами проведено исследование с привлечением 50 курсантов факультета техносферной безопасности ФГБОУ ВО Уральский институт ГПС МЧС России. Исследование носило лонгитюдный характер и включало следующие этапы:

1. Анализ социопсихологических факторов профессиональной социализации курсантов в образовательном процессе и особенности формирования их смысложизненных ориентаций на этапе обучения.

2. Изучение СЖО курсантов и динамики их формирования в процессе включения в профессионально – ориентированную среду на этапе обучения. Экспериментальное исследование предполагало использование следующих методик: семантический дифференциал (Ч. Осгуд), опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев), личностный опросник определения индивидуальных проявлений самоактуализации (Э. Шостром), опросник для измерения результирующей тенденции мотивации достижения (А. Мехрабиан), методика определения уровня субъективного контроля (Е.Ф. Бажин, С.А. Галыкина, А.М. Эткинд).

Обратимся к анализу социопсихологических факторов профессиональной социализации курсантов, к числу которых можно отнести:

1. Высокую общественную значимость деятельности сотрудников МЧС, ее особый статус в ряду иных видов государственной деятельности, что способствует формированию чувства гордости и ответственности у курсантов за избранную профессию, оказывает влияние на их гражданское становление.

2. Всестороннее включение курсантов в специализированную практико-ориентированную образовательную и воспитательную среду, предполагающее непрерывное и целенаправленное психолого-педагогическое и воспитательное воздействие. Следует отметить, что в рамках реализации программ профессионального обучения в системе учебных заведений МЧС имеет место последовательная интеграция в образовательный процесс не только учебно-воспитательной деятельности, но и специфических практико-ориентированных направлений служебно-боевой и общественной деятельности. При этом каждый курсант образовательного учреждения МЧС России является не только субъектом учебно-воспитательного процесса, но и выполняет функции сотрудника МЧС России, поскольку при поступлении в учебное заведение принимает Присягу, в соответствии с которой, наделяется соответствующим статусом и полномочиями.

3. Строго регламентированный характер деятельности курсантов, т.к. она определяется уставами, приказами, наставлениями, инструкциями и другими руководящими документами МЧС России. Регламентированный характер имеют план типовой недели, распорядок дня, критерии оценки, формы регуляции и стимулирования деятельности.

4. Реализацию отношений к курсантской среде по принципу единоначалия, координации и субординации. Служебно-боевой характер отношений проявляется в делении всех сотрудников на начальников и подчиненных, старших и младших, соблюдении строгой иерархии непосредственных и вышестоящих начальников, в четком определении их прав и обязанностей, присвоении начальникам права приказывать и обязанности подчиненных точно и беспрекословно исполнять приказы [3].

В связи с этим, высокие требования предъявляются к уровню организованности коллективов учебных групп, дисциплинированности, стабильности, подготовленности, устойчивости в опасных и напряженных ситуациях [4].

5. Специфику быта. Бытовые условия жизни курсантов имеют свои особенности: казарменное положение на начальных этапах обучения; коллективы учебных групп очного отделения – преимущественно однополые, в основном состоят из мужчин, однако имеют место и женские группы; весь период обучения и дальнейшего прохождения службы курсанты (служащие) находятся на полном государственном обеспечении, включающем унифицированное продовольственное, вещевое и финансовое довольствие.

6. Специфическую систему межличностных отношений в курсантских коллективах, способствующих формированию высокой сплоченности и взаимопомощи, взаимной ответственности, чувства коллективизма, и ценностно - ориентационного единства.

Выше обозначенные факторы, влияющие на профессиональную социализацию курсантов в процессе обучения, оказывают существенное влияние на формирование организованной системы активности субъектов образовательного процесса, направленной на достижение значимых целей по подготовке и овладению выбранной специальностью, развитию профессионально-важных качеств курсантов и формированию их смысложизненных ориентаций.

С целью изучения смысложизненных ориентаций и динамики их формирования в процессе включения курсантов в профессионально – ориентированную среду на этапе обучения в качестве адекватного диагностического инструмента для оценки степени осознанности жизни респондентов мы использовали тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (далее СЖО). Далее для оценки содержательной наполненности выявленных смысложизненных ориентаций полученные нами результаты в совокупности с первичными показателями других вышеупомянутых методик были подвергнуты процедуре корреляционного анализа.

Анализ данных по методике СЖО показал, что наиболее выраженными у обучающихся являются показатели по следующим шкалам: управляемость жизнью (49%), локус контроля – Я (44,2%), результативность жизни (4,6%).

В ходе анализа нами также установлена определенная динамика в формировании смысложизненных ориентаций в процессе обучения. Так, с начала и до середины обучения курсантов прослеживается тенденция к увеличению корреляционных связей с основными параметрами методики СЖО: на первом курсе выявлено 109 связей, на втором – 138 связей, к третьему курсу количество связей увеличилось до 260. По-видимому, в данный период имеет место последовательная дифференциация ценностно-смысловых представлений курсантов. Далее к старшим курсам количество корреляционных связей с основными параметрами методики СЖО снижается: на 4 курсе выявлено 183 связи. Обозначенная тенденция, по нашему мнению, указывает на упорядочивание и постепенную стабилизацию содержательной наполненности смысложизненных ориентаций старшекурсников.

На первом курсе курсанты в большей степени ориентированы на осмысление своей жизни (55%), управление ею (53%), оценку ее результатов (49%) и самоконтроль (49%). Так выше представленные переменные имеют значимые корреляционные связи «локус контроля – жизнь» - «синкритичность» (r=0,63); «локус Я» - «ценность самоактуализации» (r=0,61); «осмысление своей жизни» - «ценность самоактуализации» (r=0,57), «локус Я» - «поддержка» (r=0,52); «локус контроля – жизнь» - «ценность самоактуализации» (r=0,50); «локус контроля – жизнь» - «Каким я был? умный» (r=0,47); «осмысление своей жизни» - «мотивация достижения» (r=0,45); «осмысление своей жизни» - «Каким я был? умный» (r=0,45). Представленные связи свидетельствуют о целостном восприятии мира и людей курсантами 1 курса, их желании проявить себя, стремлении руководствоваться собственными целями, убеждениями и принципами, возможность контролировать свою жизнь через призму прошлого опыта.

Ко второму курсу показатели смысложизненных ориентаций курсантов по всем шкалам значительно снижаются, при этом на первый план выходит локус контроля жизни (46%). По-видимому, снижение показателей обусловлено активным включением курсантов в процесс адаптации к усложняющимся требованиям, сопряженным с жесткой регламентацией учебной, служебной деятельности, распорядка дня, при этом исключается возможность свободного принятия решений, их реализации и контроля. Необходимо указать, что снижение показателей СЖО наблюдается при одновременном увеличении количества корреляционных связей с переменными, характеризующими содержательную наполненность смысложизненных ориентаций курсантов. Однако большинство из выявленных связей имеют невысокие нагрузки (122 из 138 выявленных). Интересно проанализировать обнаруженные значимые корреляционные зависимости шкалы «локус контроля – жизнь» с переменными «ценность самоактуализации» (r=0,55), «мотивация достижения» (r=0,55), «представление о себе «Я-курсант»: умный» (r=0,45). На наш взгляд, данные связи доказывают ориентацию курсантов на освоение своей первостепенной роли, стремление в эффективной адаптации к ней.

К третьему курсу наблюдается постепенное увеличение показателей СЖО (за исключением управляемости курсантами жизнью): осмысленность жизни – увеличилась на 7% (по сравнению со вторым курсом), интерес к жизни и ее эмоциональная насыщенность – на 9%, удовлетворенность самореализацией – на 7%, цели в жизни – на 11%, локус контроля – на 3%. Одновременно с данной тенденцией обнаруживается активный рост корреляционных связей ведущих показателей СЖО с другими переменными. Что доказывает успешное завершение адаптационной фазы этапа обучения. Обратимся к анализу выявленных корреляционных связей: «цели в жизни» - «мотивация достижения» (r=0,67), «интернальность в области межличностных отношений» (r=0,52), «высокий субъективный контроль над значимыми ситуациями» (r=0,50), «представление о себе «Я-курсант»: смелый» (r=0,50), «ориентация на общественное благо» (r=0,48); «процесс жизни» - «мотивация достижения» (r=0,68), «представление о себе «Я-курсант»: мужественный» (r=0,50), «результативность жизни» - «Каким я был? счастливый» (r=0,55); «высокий субъективный контроль над значимыми ситуациями» (r=0,54), «мотивация достижения» (r=0,53), «Каким я был? смелый» (r=0,52);

«самоуважение» (r=0,52), «Я-курсант»: смелый» (r=0,51), «Я-курсант»: мужественный» (r=0,50), «Я-курсант»: счастливый» (r=0,50), «осмысленность жизни» - «мотивация достижения» (r=0,69), «Я-курсант»: мужественный» (r=0,61), «Я-курсант»: смелый» (r=0,55), «высокий субъективный контроль над значимыми ситуациями» (r=0,54), «самоуважение» (r=0,52), «внутренняя поддержка» (r=0,50), «глобальное самоотношение» (r=0,50). Наличие данных связей, на наш взгляд, демонстрирует устойчивую тенденцию к формированию у курсантов социально значимой ценностно-смысловой доминанты в профессиональных ориентациях, доказывает осознание ими своего предназначения и готовность к дальнейшему личностному и профессиональному совершенствованию.

На четвертом курсе наблюдается увеличение показателей результативности жизни (46%), процесса жизни (44%), управляемости жизнью (40%), при этом снижаются остальные показатели: осмысленность жизни (32%), цели в жизни (26%), локус контроля Я (38%). Наряду с данной тенденцией наблюдается снижение количества корреляционных связей, характеризующее тенденцию к упорядочиванию и постепенную стабилизацию содержательной наполненности СЖО у старшекурсников. При этом достаточно выраженными являются следующие связи: «результативность жизни» - «Я как специалист: смелый» (r=0,59) «Я как специалист: полезный» (r=0,59) «Я-курсант»: благородный» (r=0,55), «Я-курсант»: организованный», (r=0,54), «мотивация достижения» (r=0,54), «Каким бы я хотел быть? мужественный» (r=0,50), «самоуважение» (r=0,50); «процесс жизни» - «Я как специалист: полезный» (r=0,59), «мотивация достижения» (r=0,54), «Я как специалист: значимый» (r=0,52) «Я как специалист: аккуратный» (r=0,50), «ориентация на общественное благо» (r=0,50); «управляемость жизнью» - «Я-курсант»: полезный» (r=0,52), «Я-курсант»: достойный» (r=0,50), «Я как специалист: организованный» (r=0,50), «трудолюбие» (r=0,50), «дисциплинированность (r=0,50), «Я как специалист: полезный» (r=0,50), «Я как специалист: надежный» (r=0,48). Таким образом, для курсантов четвертого курса характерно формирование профессиональной идентичности, осмысление общественно-полезных мотивов и профессионально-важных качеств, необходимых для профессиональной деятельности, выявление механизмов для построения эффективных компинг стратегий настоящего и будущего.

Выводы. Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что смысложизненные ориентации курсантов формируются на протяжении всего процесса обучения, являясь важнейшим условием их профессиональной социализации, а само их содержание имеет ярко выраженную профессиональную ориентацию, способствующую осознанию обучающимися своего предназначения и необходимости дальнейшего личностного и профессионального совершенствования. К завершению обучения у курсантов начинает формироваться профессиональная идентичность, происходит осмысление внутренних мотивов профессиональной деятельности и осознание необходимых для ее осуществления значимых личностных качеств.

Литература:

1. Абакумова И.В., Рядинская Е.Н. Ценностно-смысловые установки как фактор социальной интеграции личности в условиях вооруженного конфликта // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2017. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovye-ustanovki-kak-faktor-sotsialnoy-integratsii-lichnosti-v-usloviyah-vooruzhennogo-konflikta (дата обращения: 18.07.2019).

2. Ващилин Э.П. Творческая молодежь современной России: особенности социализации // Социально-гуманитарные знания. – 2003. - №2. С. 242.

3. Демченко О.Ю. Динамика профессионального самосознания курсантов Государственной противопожарной службы МЧС России: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2009. 23 с.

4. Демченко О.Ю., Газизова Ю.С., Талалаева Г.В., Яшин Д.В. Особенности становления образа профессии в условиях формирования профессиональной готовности курсантов ГПС МЧС России // Подготовка кадров в системе предупреждения и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций: материалы международной научно - практической конференции. – СПб.: Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, 2017. С. – 106-111.

5. Макаев Х.А. Ценностные ориентации и нравственные установки современной российской молодежи. // Социально – гуманитарные знания. 2017. № 6. С. 122.

6. Никольский Е.В., Ефимов В.Ф., Романова (Матвиенко) Д.Я. Современный дауншифтинг: опыт социально-психологического и религиозно-философского анализа // Метеор-Сити. 2016. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-daunshifting-opyt-sotsialno-psihologicheskogo-i-religiozno-filosofskogo-analiza (дата обращения: 18.07.2019).

7. Тазов П.Ю. Социально – политический потенциал молодежи как основа модернизации Российского общества. // Социально – гуманитарные знания. 2018. №1. С. 281-286.

8. Чудновский В.Э. К проблеме адекватности смысла жизни. // Мир психологии. 1999. № 2. С. 74-80.

9. Чудновский В.Э., Бодалев А.А., Вайзер Г.А., Вахромов Е.Е., Карпова Н.Л., Суворов А.В. Роль смысложизненных ориентаций и акме в профессиональной деятельности. // Психологический журнал, 2004, т. 25, №1.

УДК: 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Льдокова Галия Михайловна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
студентка факультета психологии и педагогики Дмитриева Ксения Юрьевна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования ценностных и смысложизненных ориентаций студентов. Выборку составили 30 студентов из Средней Азии (Таджикистана) и 30 российских студентов, обучающихся в Казанском федеральном университете. При исследовании использованы надежные и валидные методики. Результаты исследования могут быть использованы при организации учебно-воспитательного процесса в вузе и индивидуальном психологическом сопровождении студентов.

Ключевые слова: студенты, ценностные ориентации, смысложизненные ориентации, этнопсихологические особенности.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of students' value and life meaning orientations. The sample consisted of 30 students from Central Asia (Tajikistan) and 30 Russian students studying at the Kazan Federal University. The study used reliable and valid techniques. The results of the study can be used in the organization of the educational process in the university and the individual psychological support of students.

Keywords: students, value orientations, life meaning orientations, ethno-psychological features.

Введение. В настоящее время исследование ценностных и смысложизненных ориентаций рассматривается как одно из наиболее важных и актуальных направлений. Изучение ценностных и смысложизненных ориентаций современных студентов в России имеет особое значение, поскольку Россия - поликультурная страна и многочисленные этнические группы, проживающие на ее территории, имеют длительный исторический опыт мирного сосуществования. В этом плане можно говорить об их культурной близости, сходстве ценностей и векторах их изменений в последние годы, анализируя которые можно четко увидеть перемены, происходящие в обществе.

Изложение основного материала статьи. Первыми исследователями ценностных ориентаций личности в отечественной науке были А.Г. Здравомыслов, В.Б. Ольшанский, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов и др. Большой вклад в разработку этой проблематики внесли Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А.В. Иващенко, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, Б.Д. Парыгин и др. Проблема принятия личностью ценностей различных социальных групп активно изучалась в работах В.П. Вардомацкого, Д.А. Леонтьева, С.Г. Климовой, Н.И. Лапина, М.С. Яницкого и др. Кросс-культурные различия ценностных ориентаций исследовались В.С. Агеевым, Т.Б. Беляевой, В.М. Бызовой, Г.Г. Дилигенским, Р. Инглхартом, И.С. Коном, Н.М. Лебедевой, Е.В. Павелко и др.

Исследования трансформации ценностных ориентаций в новых исторических условиях тесно связываются с процессом социализации. В процессе социализации происходит усвоение индивидом социального опыта, определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества (Г.М. Андреева, А.Г. Асмолов, С.А. Беличева, А.В. Мудрик, В.С. Мухина и др.). Этнические аспекты социализации изучали Е.П. Белинская, И.С. Кон, Л.Д. Кузьмицкайте, В.П. Левкович, Т.Г. Стефаненко и др.

Цель исследования: изучение смысла жизни и ценностных ориентаций студентов из Средней Азии (Таджикистана) и российских студентов, проживающих в Российской Федерации.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научную литературу по проблеме ценностных и смысложизненных ориентаций.
2. Изучить психологическую характеристику традиционных ценностей таджиков.
3. Исследовать ценностные и смысложизненные ориентации студентов из Средней Азии (Таджикистана) и российских студентов.

Объект исследования: русские студенты и студенты, приехавшие из Таджикистана, обучающиеся в Елабужском институте ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

Предмет исследования: ценностные и смысложизненные ориентации студентов из Средней Азии (Таджикистана) и российских студентов.

Гипотеза исследования: Существуют различия между ценностными и смысложизненными ориентациями (цель, процесс, результат, альтруизм, эгоизм, локус –контроля Я, локус –контроля - жизнь, осмысленность жизни) у студентов из Средней Азии и русских студентов.

В исследовании приняли участие студенты очной формы обучения Елабужского института ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» в возрасте 18-22 лет, в количестве 60 человек, из которых 30 человек - представители русской культуры - составили первую группу; 30 человек - представители таджикской культуры – вторую.

Практическая значимость исследования. Исследование этнопсихологических особенностей ценностных ориентаций личности может быть учтено при просветительской работе с представителями различных этнических групп, при проведении психологического консультирования. Материалы исследования представляют интерес для психологов, педагогов вузов и школ. Полученные данные могут быть использованы для профессиональной подготовки психологов и педагогов.

В исследовании нами были использованы методики: Тест жизненных ориентиров (Д.А. Леонтьев), Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (Потемкина О.Ф.).

Рассмотрим результаты диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере. В исследовании мы использовали ту часть методики О.Ф. Потемкиной, которая

направлена на выявление степени выраженности таких социально-психологических установок, как направленность на «альтруизм - эгоизм» и «процесс - результат».

По результатам диагностики у студентов-таджиков по сравнению с русскими студентами выше показатели таких социально-психологических установок, как ориентация на «процесс» (средний показатель 6,7) и «альтруизм» (среднее значение 6,1). Высокие показатели установки на процесс у студентов-таджиков отражают их интерес к делу, к содержанию деятельности. Таким учащимся важен сам факт обучения, несмотря на то, что многое им дается нелегко. Приезжие студенты больше проявляют интереса к ряду дисциплин, чем русские студенты. Они более ориентированы на процесс, менее задумываются над достижением результата, часто опаздывают со сдачей работы, их процессуальная направленность препятствует их результативности; ими больше движет интерес к делу. Студентам из России, напротив, свойственно стремление к результату деятельности (средний показатель 5,1), даже если сам процесс их не увлекает. В их понимании, они должны быть первыми во всем. Они в большей степени готовы к преодолению такого препятствия, как неинтересная, рутинная работа. Этих студентов можно охарактеризовать как тех, кто способен достигать результата в своей деятельности вопреки суете, помехам, неудачам.

Возрастание альтруистических установок мы склонны связывать с расширением социального опыта, осознанием своей ответственности не только за себя, но и других людей, более зрелым характером отношений с окружающими. Приезд в другую страну предполагает изменение ранее полученных установок. Студенты стараются проявлять больше заботы, бескорыстно действовать по отношению к другим людям, тем самым демонстрируя свою альтруистичность.

Альтруистическая установка (средний показатель 6,1) предполагает меру социальной ответственности (помощь тем, кто в ней нуждается), а под альтруистическим поведением понимается такое поведение, при котором человек действует, предполагая, что благодаря его действиям у другого человека будет устранено нежелательное состояние.

Установка «эгоизм» характерна небольшому количеству студентов в то и другой группы – средние показатели у студентов из средней Азии (5,2) и показатели у российских студентов (5,3). Можно предположить, что эти люди склонны возвышать свои интересы превыше других. Все, что делается на благо других с их стороны, как правило, только в замен на что-то. В основе любой деятельности лежат корыстные мотивы. Такие показатели могут быть обусловлены тем, что практически каждому человеку в большей или меньшей степени присущ эгоизм, как способ выживания и защиты от внешних факторов воздействий.

Отметим, однако, что в индивидуальных данных испытуемых наблюдается большой разброс. Это указывает на разную динамику становления личностной и социальной зрелости, что отражается в социально-психологических установках испытуемых двух групп.

Так как в исследовании принимали участие студенты разных курсов, то возможно, это тоже наложило свой отпечаток на показатели. Проживая не первый год на территории другой страны, некоторые социальные установки принимают новое обличие, тем самым меняется и внутренний мир человека в целом. Обучаясь совместно, студенты перенимают опыт друг друга, учат и дают самим себе новые пути развития.

Далее рассмотрим результаты, полученные в ходе проведения методики СЖО Д.А. Леонтьева.

По шкалам «Процесс», «Результат» показатели у студентов примерно одинаковые. Два данных значения имеют ценность у обеих групп. Испытуемые сам процесс своей жизни считают, как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Это можно связать с тем, что они находятся в таком возрастном периоде, когда есть и силы, и желание для жизни, развития внутри нее. Процесс несет в себе проживание, узнавание, обучение. А результат – как конечная желаемая точка, которую хотелось достичь.

Что касается показателя «Цели», то среднее значение у студентов из Средней Азии выше (34,74), чем у российских студентов (32,17). Возможно, это обусловлено тем, что приезжие студенты более замотивированы в процессе жизнедеятельности (у них более конкретные цели и есть некие инструменты для их достижения). Показатели обеих групп не завышены. Это говорит о том, что испытуемые склонны к целеустремленности, и, вследствие реализации своей деятельности, могут в полной мере работать с этим показателем, реализовывать его, ставить себе цели и добиваться их.

Показатели «Локус – контроля Я» и «Локус –контроля жизни» групп также имеют небольшие отличия, но не отклоняются от среднестатистических значений. Но все же студенты из Таджикистана обладают более сформированными понятиями о своей личности. Они способны устроить свою жизнь в соответствии с целями быстрее и качественнее. Скорее всего, это связано с тем, что у них есть своеобразный план, назовем его «пятилетка», благодаря которому они имеют точные границы проживания жизни.

Осмысленность жизни присуща всем и каждому. Благодаря осмысленности и проживается жизнь. Естественно, каждый наполняет жизнь смыслом самостоятельно. Показатели по данной шкале говорят о том, что в целом жизнь российских и зарубежных студентов наполнена целями, планами и возможностями. Результаты показали, что в целом, студенты удовлетворены прожитой жизнью. Настоящую жизнь воспринимают интересной и эмоционально насыщенной. Студенты имеют определенные цели на будущую жизнь. Однако они не совсем уверены, что способны контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Так как изначально гипотеза нашего исследования звучала: существуют различия между ценностными и смысложизненными ориентациями (цель, процесс, результат, альтруизм, эгоизм, локус –контроля Я, локус – контроля - жизнь, осмысленность жизни) у студентов из Средней Азии и русских студентов.

То приведем показатели обеих методик в табличный вид. Чтобы понять, насколько существенны различия между двумя группами студентов по первой методике, мы использовали математический критерий –Т- критерий Стьюдента. Гипотезы исследования звучали следующим образом:

Н0 –эмпирическое значение 1 группы (русские студенты) не отличается от эмпирического значения 2 группы (зарубежные студенты).

Н1 - эмпирическое значение 1 группы отличается от эмпирического значения второй группы.

В таблице 1 указаны средние значения, а также значения, получившиеся в ходе применения математической статистики.

Таблица 1

Средние значение и значения по Т-критерию Стьюдента

Ориентация на	Русские студенты	Студенты -таджики	Значения Т-Стьюдента
	Средние значения по группе	Средние значения по группе	
Альтруизм	4,25	6,1	**3,736**
Эгоизм	5,3	5,2	0,194
Процесс	4,6	6,7	**4,585**
Результат	5,1	3,1	**4,351**

Произведя все расчеты, нами были получены следующие результаты. Опираясь на таблицу критических значений, мы выявили, что три значения их четырех в результате расчетов попали в зону значимости, а значит гипотеза, выдвинутая в рамках данного исследования, частично подтвердилась. Значимые различия наблюдаются по трем критериям (альтруизм, процесс и результат).

Проявление большего альтруизма у студентов из Таджикистана говорит нам о том, что они более активно себя проявляют, бескорыстно стараются помогать другим. Общепринятые нормы морали и устои поведения побуждают приезжих студентов чаще совершать хорошие поступки. Когда такому человеку удается помочь кому-то или сделать что-то полезное, он чувствует прилив сил и готовность и дальше идти по этому пути помощи и поддержки. Альтруизм закладывается в них с самого детства.

Различие в нацеленности на процесс, безусловно, говорит о том, что для русских студентов процесс привычен (нет ничего нового, все те же условия, все тот же менталитет). Для приезжих же студентов из другой страны все новое и неизвестное. Для них процесс интереснее, чем результат. Им важно постигать азы новой культуры, иной страны, в которой они проходят обучение. Студенты их Средней Азии берутся за все и сразу. Ведь главная цель – поучаствовать в процессах, а процесс для таких студентов является движущей силой, без которой жизнь не имеет смысл.

Что касается результата, как приоритета у русских студентов. Тот тут все очевидно. Они изначально уже ставят себе цели и идут к ним, не обращая внимания порой на процесс, на внешние обстоятельства. Для них главное – достичь результата, и они выполняют задачи любой ценой. Русские студенты четко ставят себе цель, при этом она конкретная и измеримая. Они не мечутся от одного дела к другому. Четко идут по выстроенной задумке.

Чтобы понять насколько существенны различия между двумя группами студентов по второй методике, мы использовали математический критерий U Манна – Уитни. Получившиеся данные представлены в таблице 2. Гипотезы исследования звучали следующим образом:

H0 –эмпирическое значение 1 группы (русские студенты) не отличается от эмпирического значения 2 группы (зарубежные студенты).

H1 - эмпирическое значение 1 группы отличается от эмпирического значения второй группы.

Таблица 2

Показатели	Студенты	Среднее значение	Средний ранг	U Манна-Уитни	P
Цели	русские	30,09	22,07	297,5	0,467
	таджики	30,83	24,93		
Процесс	русские	32,17	19,33	360,5	**0,034**
	таджики	34,74	27,67		
Результат	русские	23,65	25,15	302,5	0,400
	таджики	22,83	21,85		
Локус контроля – жизнь	русские	20,70	18,59	377,5	**0,012**
	таджики	22,35	28,41		
Локус контроля-Я	русские	30,74	19,37	359,5	**0,037**
	таджики	33,57	27,63		
Осмысленность жизни	русские	102,04	20,11	342,5	0,086
	таджики	107,91	26,89		

Из таблицы 2 можно сделать следующие выводы. Были обнаружены следующие статистически значимые различия между русскими студентами и студентами – таджиками.

Студенты – таджики демонстрируют более высокие показатели по шкалам смысложизненных ориентаций: Процесс, Локус контроля-Я и Локус контроля-жизнь, что может свидетельствовать о более высоком уровне сформированности действий (а значит самого процесса) в жизни, а также представлений о способности выстроить свою жизнь в соответствии с собственными целями. Возможно, это связано с тем, что приехав из другой страны, студент заранее построил план действия, чтобы ему комфортнее жилось на, так скажем, чужой территории. Они больше полагаются на процесс, так как они любят проявлять спонтанные действия, благодаря которым могут проявлять себя и завоевывать признание со стороны общества. Чем чаще они включаются в процесс, тем им комфортнее, тем они лучше вникают в жизнь, происходящую вокруг них. Но при всем этом они легко загораются и так же быстро остывают.

У студентов-таджиков более выражено ощущение контроля над жизнью. Ведь сам приезд в другую страну говорит о поступке, крайне связанном с жизнью и ее контролем. Их воспитание накладывает свой отпечаток на данную ориентацию. Локус контроля – Я как доминант у приезжих студентов означает тот факт, что они должны контролировать свои мысли и поступки, находясь в чужом для себя обществе (со своими устоями и моралями). Эти критерии можно отразить одной хорошей поговоркой – «Береги честь смолоду». Для таджикской национальности в приоритете – «работать на свое имя», быть честными и правильными не только по отношению к себе, но и к другим людям.

Общий же показатель осмысленности жизни не различается между группами и находится на среднем уровне. Средний уровень говорит о том, что была взята категория студентов одного возраста, разбросы в показателях есть, но не настолько значительные. Общая картинка говорит нам о схожести взглядов на жизнь, на ее проживание и действия в ней.

Выводы. На основании анализа результатов нашего исследования мы сформулировали следующие выводы. Содержание этнокультурной идентичности - это процесс интеграции и идентификации основ распространения; такой процесс вызван подсознательным стремлением к единству с окружающей средой через интеграцию в культурно-символическую сферу. Этнопсихологические и нормативно-оценочные стандарты конкретной этнической группы наглядно и четко проявляются именно в ее юности и в период раннего взросления (который выпадает на студенческие годы), и, что особенно важно для наших целей, этническое мировоззрение и самосознание молодежи содержат наибольший потенциал для дальнейшего развития этнопсихологической компетентности через набор грамотных и профессионально построенных учебных программ этнопсихологической компетентности в рамках обучения в ВУЗах нашей страны.

Позитивная этническая идентичность с высокими ценностными показателями особенно важна для создания позитивного имиджа; это предполагает позитивное отношение к другим этническим группам. Большинство респондентов при проведении исследования отметили положительные эмоции в связи с тем, что они таджики или русские. Однако и те, и другие указывают на легкость взаимодействия с между собой, независимо от этнической принадлежности, но отметили сложность социального взаимодействия, вызванную их недостаточным знанием языков.

Поскольку этнические группы (русские и таджики) постоянно взаимодействуют, в обеих группах существуют положительные этнические отношения: терпимость к другим этническим группам, солидарность. Это взаимодействие обогащает представителей обеих этнических групп на уровне нормативного значения, делая их носителями обеих культур. Этнические группы имеют схожие черты в смысложизненных и ценностных ориентациях, а это плюс при взаимном общении, при построении общей деятельности.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Под ред. А.А. Бодалева. - М., 2001. – 272 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. - М., 2001. - 345 с.
3. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2001.
4. Жукова И.Г. Психологические проблемы смысла жизни и акме. Материалы XI симпозиума / под ред. Г.А. Вайзер, Е.Е. Вахромова. - М.: МГУ, 2008. - 24 с.
5. Кобылкин Р.А. Ценностные ориентации человека в современной России // Человек в современных философских концепциях: Материалы Международной конференции. - Волгоград, 2000. - С. 145-147.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла. - М.: Смысл, 2009. - 280 с.
7. Мудрик А.В. Социализация человека. - М.: Академия, 2004. - 304 с.
8. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - М.: Академия, 2005. - 456 с.
9. Полещук Ю.А. Направленность личности студентов. // Психология. - 2000. - № 3. - С. 16-25.
10. Шамолов А.А. Социокультурная традиция и модернизация таджикского общества: Материалы научного семинара. - Душанбе, 2010. - С. 14-21.
11. Шпунтова В.В. К проблеме ценностей: местоположение смысловых универсалий в структуре личности // Психологические исследования: сб. науч. тр. Выпуск 3. - Самара: «Универс-Групп», 2006. - С. 207-223.
12. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 144 с.
13. Яницкий М.С. Ценностные ориентиры личности как динамическая система - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. - 189 с.
14. Жуланова И.В., Медведев А.М. Возрастно-психологические особенности современного студенчества. [Электронный ресурс]. URL: http://www.pssw.vspu.ru/other/science/publications/med_jul_105.htm (дата обращения 22.04.2019)
15. Крысько В. Этническая психология. [Электронный ресурс]. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/krusko/03.php (дата обращения 28.04.2019)
16. Леонтьев А.Н. Мотивы. [Электронный ресурс]. URL: http://www.psychologyonline.net/articles/doc-307.html (дата обращения 27.04.2019)

УДК:316.6

кандидат педагогических наук, доцент Манакова Марина Вячеславовна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ПРОТЕКАНИЯ СТРЕССА У УЧИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлены результаты проведения исследования на выявление причин возникновения и особенностей протекания стресса у учителей образовательной организации. В результате проведенной диагностики были выявлены следующие результаты:

1) Эмоциональное выгорание учителей на текущий период находится на стадии напряжения и резистенции.
2) Немного учителей с эффектом истощения.
3) Профессиональные качества учителя и уровень эмоционального. выгорания тесно связаны между собой.

Ключевые слова: стресс, эмоциональное выгорание, учитель, стадии напряженности и резистенции, тревожность, диагностика, педагогическая деятельность.

Annotation. The article presents the results of a study to identify the causes and characteristics of stress in teachers of educational organizations. As a result of the diagnosis, the following results were revealed:

1) Professional burnout of teachers while being at the stage of tension and resistance.
2) Very few teachers with the effect of exhaustion.
3) the Professional qualities of the teacher and the level of emotional burnout are very closely related.

Keywords: stress, emotional burnout, teacher, stages of tension and resistance, anxiety, diagnosis, pedagogical activity.

Введение. Одной из самых актуальных проблем современного человека, является проблема эмоционального выгорания и стресса. Профессия педагога является напряженным видом социальной активности и включает в себя большое количество стресс – факторов. Самым важным фактором в профессиональной деятельности педагога, является эмоциональный фон и эмоциональное состояние учителя.

Если рассматривать напряженную деятельность педагога с точки зрения, таких исследователей как, А.К. Маркова, Л.М. Митина, М.Н. Рыбакова, можно разбить ситуации на группы:

- Взаимодействие учитель – ученик на уроке. В данной ситуации возможно нарушение дисциплины, игнорирование вопросов и требованбий усителя, конфликты и др.;
- Взаимодействие учитель – учитель. В данной ситуации возможен жесткий контроль со стороны администрации, расхождение во мнениях, большая нагрузка в виде различных поручений, помимо основной деятельности;
- Взаимодействие учитель – родители. Чаще всего в этой ситуации возникают недопонимания по поводу выставления оценок, невнимания со стороны учителя к ребенку или же к родителям.

Данные ситуации вызывают у педагога двойной стресс: эмоциональный и информационный. В таких ситуациях возможны крики, несдержанность, ругань учеников со стороны педагога. Очень частот агрессия учителя на ученика связанна с нервозностью и отклоняющим поведением самих учеников. Такие срывы оставляют неблагоприятное воздействие на здоровье учителя. Долг любого учителя принимать взвешенные решения, адекватно реагировать на ситуации, не давать волю чувствам и эмоциям. С другой стороны внешнее спокойствие педагога может скрывать большие отрицательные эмоции, которые не ведут педагога к спокойствию, а наоборот накапливаются и сказываются негативно на здоровье.

Часто причинами конфликтов являются непонимание и неуважение учителем учеников, не желание увидеть в ребенке личность со своей точкой зрения. Учитель не готов видеть в ребенке союзника, напарника, чаще подчиняющегося. Если у учителя преобладают техники, с помощью которых он сможет решать сложные ситуации, то будет снижен эмоциональный отрицательный фон.

Изложение основного материала статьи. Для проведения исследования мы использовали следующие методики:

- ✓ Тест «Шкала психологического стресса RSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона».
- ✓ Тест «Степень напряженности» Литвинцева И.А.
- ✓ Эксперимент «Субъективная минута. Уровень тревожности».
- ✓ Опросник Овчаровой Р.В. «Самооценка профессиональных качеств педагога».
- ✓ Тест Бойко В.В. «Диагностика уровня эмоционального выгорания учителей».

Исследование проводилось с учителями школы МБОУ СОШ № 1 г. Красноуральска. В данной школе работают учителя от 25 до 65 лет, все женского пола , стаж работы от 2 до 40 лет. Все учителя, работающие в данной школе отличаются высоким уровнем ответственности, организованности, проявляют творческий и индивидуальный подход в обучении.

Исследование началось с проведения теста «Шкала психологического стресса RSM–25 Лемура-Тесье-Филлиона» (Таблица № 1), Цель данного теста направлена на измерение стресса, который проявляется в поведенческих, соматических и эмоциональных показателях.

После того как мы определили уровень стресса каждого учителя, мы провели тест «Степень напряженности» Литвинцева И.А. (Таблица № 2). Данный тест направлен на выявление уровня психо-эмоционального напряжения.

Следующий этап был очным для учителей. Он назывался «Субъективная минута или уровень тревожности» (Таблица № 3). Суть заключалась в том, что засекается одна минута и испытуемый считает секунды про себя. Чем быстрее вы закончите, а минута еще не пройдёт, тем ярче выражена ваша тревожность. Это был один из самых эмоциональных этапов.

Данный этап оказался наиболее трудным, потому что оценивать себя со стороны, и провести правдивый и адекватный анализ своих профессиональных качеств, достаточно трудная работа. Учителям мы предложили пройти опросник Овчаровой Р.В. «Самооценка профессиональных качеств педагога» (Таблица

№ 4), который включает в себя 14 вопросов. Этот опросник направлен в первую очередь на выявление отрицательных качеств учителя, его самоанализ и рефлексию.

И заключительным этапом нашего исследования стал тест Бойко В.В. «Диагностика уровня эмоционального выгорания учителей» (Таблица № 5). В этом эксперименте, мы хотели увидеть, на каком уровне эмоционального выгорания находятся учителя школы, присутствует ли этот синдром в их жизни. Методика Бойко В.В. направлена на диагностику симптомов, эмоционального выгорания и помогает определить, в какой из фаз стресса находиться человек, напряжение, резистенция и истощение. Тест состоит из 84 суждений, с которыми либо соглашаются, либо нет.

В данном исследовании принимали участие 26 учителей старшего звена.

1 Этап.

Тест «Шкала психологического стресса RSM–25 Лемура-Тесье-Филлиона».

Таблица № 1

	Низкий уровень стресса	Средний уровень стресса	Высокий уровень стресса
Количество учителей	8	14	4
В процентах	31 %	54	15%

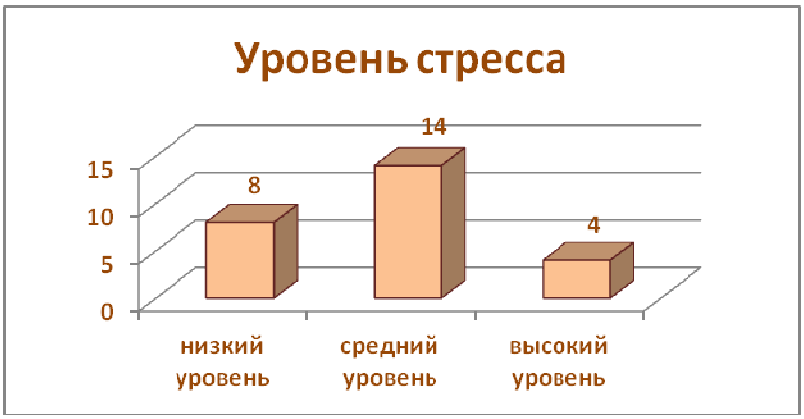


Диаграмма № 1

Можно сделать вывод о том, что учителей находящихся в состоянии стресса больше половины,практически все эти учителя отработали в школе более 20 лет. Те 8 учителей, которые находятся в низком состоянии стресса, это учителя, работающее в школе менее 5 лет.

1 Этап.

Тест «Степень напряженности» (Н. А. Литвинцев).

Таблица № 2

	Слабая степень напряженности	Средняя степень напряженности	Высокая степень напряженности
Количество учителей (всего 26)	5	16	5
В процентах	19 %	62%	19%



Диаграмма № 2

Оказалось, что в состоянии напряжения находятся практически все учителя данной школы. Обследование учителей проходило в период окончания учебного года (с апреля по май 2019 г).

2 Этап.

Эксперимент «Субъективная минута. Уровень тревожности».

Таблица № 3

	Норма	Легкая тревожность	Тревожность средней выраженности	Ярко выраженная тревожность
Количество учителей (всего 26)	3	10	10	3
В процентах	12%	38%	38%	12%

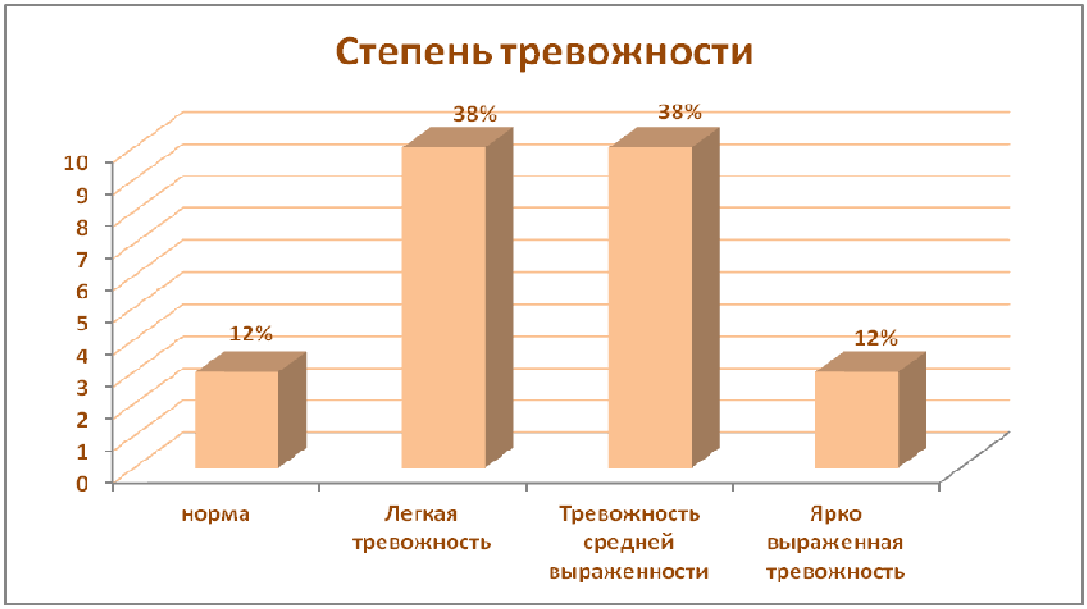


Диаграмма № 3

По данным этого исследования мы выявили, что практически у всех учителей тревожность присутствует. Возможно, преобладало волнение при выполнении заданий.

3. Этап.

Опросник Овчаровой Р.В. «Самооценка профессиональных качеств педагога». Данная методика оказалась очень сложной в выполнении, оценивать правильно и адекватно себя, очень сложно. Оценка результатов следующая, нужно сравнить результаты испытуемого с идеальной отметкой в 7 баллов и со среднестатистическими данными. Вот какие получились результаты.

Таблица №4

№ п/п	Критерии	Среднестатистические результаты	**Результат эксперимента**	Идеальный результат
1.	ординарность – увлечённость	5,88	**5,73**	7
2.	зависимость – самостоятельность	5,83	**6,20**	7
3.	самоуверенность – самокритичность	5,95	**4,56**	7
4.	профессиональная ригидность – профессиональная гибкость	6,05	**6,40**	7
5.	экстрапунктивность – рефлексивность	6,20	**5,98**	7
6.	импровизация -стереотипность	4,55	**4,50**	7
7.	профессиональная неуверенность – профессиональное самосознание	5,13	**5,25**	7
8.	заниженная самооценка – высокая самооценка	6,15	**6,34**	7
9.	упрощенное понимание детей – глубокое понимание детей	5,98	**4,87**	7
10.	односторонний подход – целостный подход к детям	6,18	**6,02**	7
11.	самообладание – невыдержанность	2,80	**3,45**	7
12.	недостаточная коммуникативность – контактность	5,78	**4,65**	7
13.	удовлетворённость знаниям – познавательные потребности	6,43	**6,50**	7
14.	стандартный подход – творческая направленность	5,98	**5,40**	7

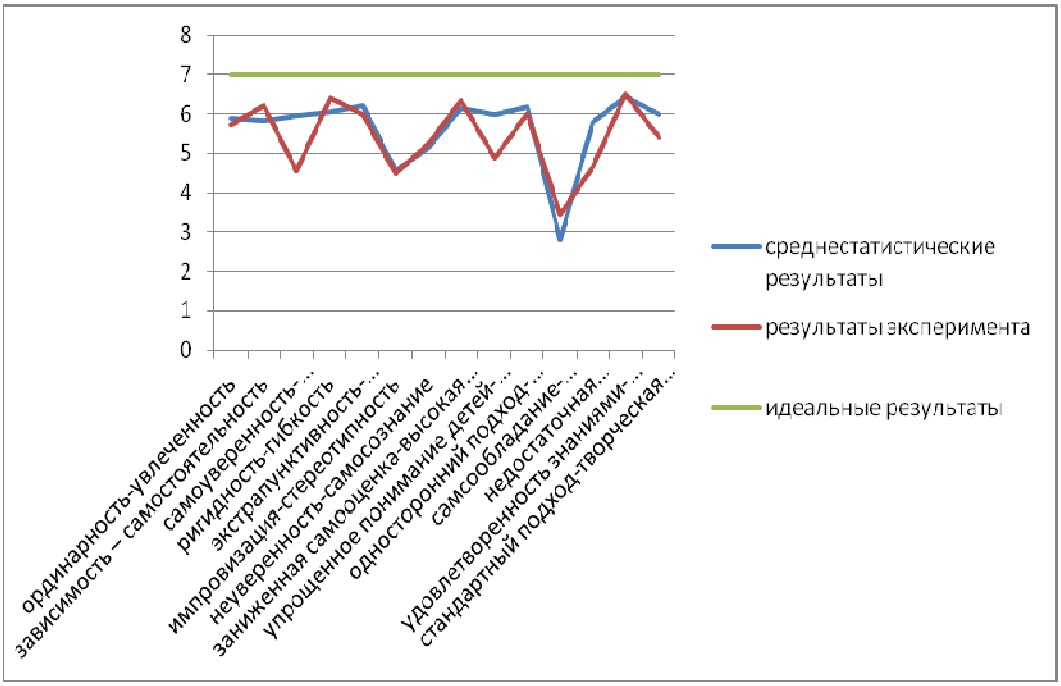


Диаграмма №4

Из данного исследования можно отметить то, что большая часть учителей имеет высокий уровень профессиональных качеств по всем показателям, стараются самосовершенствоваться, находить общий язык с детьми, подстраиваться под современные требования системы образования.

3. Этап.

Заключительным этапом эксперимента стал тест Бойко В.В. «Диагностика уровня эмоционального выгорания учителей».

Таблица №5

Напряжение			Резистенция			Истощение		
н	с	в	н	с	в	н	с	в
	7	1		3	9		4	2

Уровни:

н - низкий уровень

с - средний уровень

в - высокий уровень.

Проанализировав полученные данные, мы сделали следующие выводы:

На стадии истощения наблюдается 23 % или 6 человек, которые подвержены эмоциональному истощению. 2 человека с высоким уровнем профессионального истощения, это учителя, которые работают в школе более 30 лет.

На стадии резистенции наблюдается 35% или 9 человек, с высоким уровнем. В эту категорию вошли все те же два учителя, с наибольшим опытом педагогической деятельности, а также один учитель, который работает в школе всего 6 лет.

На стадии напряжения выявилось 4% или 1 человек с высоким уровнем напряжения и 27 % или7 человек со средним уровнем напряжения уровень напряжения может зависеть от любых вешних факторов.

Обощая результаты исследования , мы пришли к следующим выводам:

1) Профессиональное выгорание учителей пока находиться на стадии напряжения и резистенции.

2) Очень мало учителей с эффектом истощения.

3) Педагогические качества педагога и уровень эмоционального выгорания очень тесно связаны между собой.

4) Эмоциональное выгорание характерно для очень ответственных учителей.

Выводы. Стресс – это состояние человеческого организма и эмоционального фона, которое присутствует всю жизнь. В ходе исследования были изучены психологические особенности профессионального стресса в деятельности учителя. Так, профессия учителя характеризуется постоянными нервно–эмоциональными нагрузками, психоэмоциональным напряжением. Поэтому в процессе педагогической деятельности у педагогов возникает эмоциональное выгорание – состояние физического, эмоционального и умственного истощения, которое возникает вследствие длительного воздействия неблагоприятных факторов (высокая ответственность, мотивационная и личностная вовлеченность в педагогическую работу, значительное эмоциональное «выкладывание» в общении со школьниками), которые обусловливают стрессогенный характер деятельности учителя. Нами было выявлено несколько учителей, находящихся в состоянии стресса и с синдромом эмоционального выгорания, в основном же у обследованных нами учителей наблюдаются стадии напряженности и резистенции. Необходимо проводить тренинги для учителей «Стресс и способы регуляции эмоционального состояния».

Литература:
1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 81 с.
2. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. — СПб.: Питер, 2009. — 337 с.

УДК:159.9

преподаватель Матвеева Ольга Сергеевна
Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказания
России Федерального казенного образовательного учреждения высшего образования (г. Вологда)

ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ ИУ, СОСТОЯЩИХ В РЕЗЕРВЕ

Аннотация. Статья посвящена описанию исследования профессионально важных качеств сотрудников исправительных учреждений, состоящих в резерве кадров. Полученные результаты могут быть использованы при работе с резервом кадров на выдвижение в уголовно-исполнительной системе.

Ключевые слова: профессионально важные качества, личностные особенности, резерв кадров, профессиональная компетентность.

Annotation. The article is devoted to the description of research of professionally important qualities of the staff of the correctional institutions consisting in a reserve of shots. The results can be used to work with the reserve of personnel for promotion in the penal system.

Keywords: professionally important qualities, personal characteristics, personnel reserve, professional competence

Введение. В настоящее время большое внимание уделяется изучению профессионально важных качеств людей различных профессий. При изучении данных качеств, в первую очередь, необходимо опираться на специфическое содержание профессиональной деятельности, обусловленное должностью, типом учреждения, стажем работы, обслуживаемыми клиентами и т.д. Знание профессионально важных качеств, необходимых для той или иной категории сотрудников, в том числе сотрудников исправительных учреждений, имеет огромное практическое значение, так как позволяет эффективно проводить кадровый отбор с целью укомплектования должностей наиболее подходящими кандидатами.

Особое внимание при подборе кадров в уголовно-исполнительной системе уделяется профессионально важным качествам сотрудников ФСИН. По требованиям, которые нашли свое отражение в Кодексе этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих уголовно-исполнительной системы, работники ведомства должны: хорошо относиться к осужденным; соблюдать права лиц, отбывающих наказание; с уважением относиться к традициям представителей других национальностей; содействовать борьбе с коррупцией и т.д. В соответствии с этим, сотрудник уголовно-исполнительной системы, должен быть примером для коллег и лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы. Основными требованиями, предъявляемыми к сотрудникам, так же являются: коммуникабельность и умение находить выход из трудных жизненных ситуаций или обстоятельств, организовывать себя и коллег по работе и т.д.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная пригодность сотрудников УИС определяется не только уровнем знаний, умений и навыков, но и наличием определенных профессионально важных качеств. Причем именно им придается центральное значение в структуре личности специалиста1.

Профессионально важные качества – это индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые влияют на эффективность деятельности и успешность ее освоения2. Они представляют собой отдельные черты личности и выражаются уровнем развития соответствующих психических процессов, физическими качествами и способностями. На современном этапе активно проводятся исследования, основанные на принципе индивидуального подхода к пониманию проблемы профессионально важных качеств сотрудников, поддающихся тренировке и подвергающихся коррекции.

Некоторые исследования показывают, что профессионально важные качества не предопределены, но в тоже время систематичны. Эта система может не совпадать по структуре, составу, степени выраженности или включенности разных качеств в процесс решения профессиональной задачи. Взаимная компенсация индивидуальных черт характера обусловливает определенные возможности адаптации к требованиям какой-либо профессии, а недостаточное развитие некоторых профессионально важных качеств может повлиять на профессиональную пригодность, а также выдвижение в резерв.

По мнению Е.П. Ермолаевой, профессионально важные качества – это психологический потенциал для формирования знаний, умений и навыков, а последние, в свою очередь, являются необходимым условием и ресурсом для формирования профессиональной компетентности3.

Особым компонентом профессиональной компетентности выступает социальная, коммуникативная, организационная компетентность, так как деятельность сотрудников уголовно-исполнительной системы во

[1] См.: Коданева М.С. Профессионально важные качества сотрудников УИС как условия формирования их профессиональной компетентности // Вестник Института: Преступление, наказание, исправление. Издательство: Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний (Вологда), 2013 г. № 12. С. 44-49.

[2] См.: Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 2016. С. 154.

[3] См.: Коданева М.С. Профессионально важные качества сотрудников УИС как условия формирования их профессиональной компетентности. // Вестник Института: Преступление, наказание, исправление. 2013. № 12. С. 45.

многом тесно связана с общением, в связи с этим коммуникативная составляющая определяет ее эффективность.

Для развития коммуникативной компетентности важное место занимает – саморефлексия, представляющая собой способность человека сравнивать, сопоставлять собственное видение себя с оценками других участников взаимодействия.

С целью достижения долговременных результатов, таких как завоевание авторитета, призыв к взаимодействию и сотрудничеству, умение повести сотрудников за собой и т.д., а также владение конкретными приемами привлечения внимания, установления и поддержания контактов, влияния на эмоциональное состояние партнера является важным умением определения стратегии и тактики общения.

Способность к самоконтролю предполагает оптимальное личностно-профессиональное развитие специалиста. Самоконтроль можно рассматривать не только как один из факторов успешности профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы. Под ним понимается осознание и оценка субъектом собственных действий, психических процессов и состояний, соответственно, он предполагает способность человека владеть собой в различных ситуациях.

Проведенный теоретический анализ литературы позволяет сделать вывод о проблемности изучения профессионально важных качеств, касающихся эффективного взаимодействия сотрудниками, налаживания ими связей деловых контактов, умения общаться, а также организовывать свою деятельность и деятельность других людей и т.д.

Таким образом, проблематикой нашего исследования явилось изучение организационных, коммуникативных, волевых навыков сотрудников, их нервно-психической устойчивости, эмоциональной зрелости, направленности на взаимодействие и др.

Работа с резервом кадров на выдвижение в уголовно-исполнительной системе – одно из актуальных направлений в работе с сотрудниками, в связи с тем, что продвижение по карьерной лестнице личного состава, его мотивация, выбор более эффективных сотрудников обладающих всеми необходимыми качествами, является самым сложным кадровым направлением. Именно поэтому мы провели исследование направленное на выявление профессионально важных качеств, которыми должны обладать резервисты.

Исходя из изложенного выше, целью нашего исследования явилось изучение гендерных различий профессионально важных качеств сотрудников исправительных учреждений, состоящих в резерве кадров на выдвижение.

Основу проведенного нами эмпирического исследования на базе ФКУ ИК-1 и ФКУ ИК-2 УФСИН России по Вологодской области (женские колонии), ФКУ ИК-17 и ФКУ ИК-20 УФСИН России по Вологодской области (мужские колонии) составили следующие методики: Анкета оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз 2» В.Ю Рыбникова; тест эмоционального интеллекта Н. Холла; методика «Ориентационная анкета» Б. Басса; опросник волевого самоконтроля А.Г. Зверкова и Е.В. Эйдмана; опросник изучения коммуникативных и организаторских склонностей В.В. Синявского и В.А. Федорошина; а также тест «Коммуникативная социальная компетентность» Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Т.М. Мануйлова.

Выборку составили 30 мужчин (первая экспериментальная группа) и 30 женщин (вторая экспериментальная группа), являющихся сотрудниками исправительных учреждений, проходящие службу на должностях в отделе безопасности и отделе охраны, а также состоящие в резерве кадров на выдвижение.

В ходе исследования были получены следующие результаты: женщины в наибольшей степени, чем мужчины обладают эмпатией, у них более выражен эмоциональный интеллект, чем у мужчин, менее выражена агрессивность. У женщин в большей степени преобладает склонность к общению, налаживанию отношений внутри коллектива, ориентированности на взаимодействие, как внутри учреждения, так и за его пределами. У мужчин более выражена направленность на себя, соперничество, агрессивность, раздражительность, они менее эмпатичны, не склонны к взаимодействию внутри коллектива. А также выявлен более высокий уровень нервно-психической устойчивости у сотрудников мужчин, чем у женщин. Это позволяет им занимать должности, которые требуют повышенной стрессоустойчивости, тогда как женщины находятся в группе риска нервно-психического срыва.

По результатам проведенных исследований, у сотрудников-мужчин наиболее выражены показатели по «шкале настойчивости» 87,1 %. Это может быть связано с тем, что мужчины менее чувствительны к факторам внешней среды, влияющих на их поведение, эмоции и чувства. Они способны в критической ситуации сохранять высокую степень устойчивости к неблагоприятным условиям службы. Показатель по шкале «самообладание» также находится на высоком уровне 67,8 %, что говорит о том, что у сотрудников-мужчин высокий уровень развития волевых процессов, благодаря которым осуществляется контроль над своими эмоциями и поведением, не позволяющий в кризисных ситуациях совершать необдуманные поступки и принимать необдуманные решения. У 87,1% респондентов в группе был выявлен высокий уровень волевого самоконтроля.

У сотрудников-женщин так же был выявлен высокий уровень волевого самоконтроля по шкале «самообладание» - 85,5%. По шкале «общего самоконтроля» статистически значимых различий выявлено не было, т.к. Р (Т) > 0,05. Таким образом, мужчины и женщины сотрудники УИС , состоящие в резерве кадров на выдвижение являются эмоционально зрелыми личностями, активными, независимыми, самостоятельными. Им свойственно спокойствие, уверенность в себе, ответственность, устойчивость намерений, реалистичность взглядов, развитое чувство внутреннего долга. Как правило, они способны контролировать свои поступки, а также обладают выраженной социально-позитивной направленностью.

Показатели коммуникативных способностей у респондентов мужчин, состоящих в резерве кадров на выдвижение имеют оценку 4,2; организаторских склонностей – 4,0. В группе сотрудников-женщин, состоящих в резерве кадров на выдвижение, показатели коммуникативных склонностей имеют оценку 6,4; организаторских склонностей – 3,9.

Отсюда следует, что сотрудники-мужчины и сотрудники – женщины имеют уровень проявления коммуникативных и организаторских способностей выше среднего, характеризуются стремлением к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, проявляют инициативу в общении, планируют свою работу, способны принимать самостоятельное решение в трудной ситуации.

Высокий уровень нервно-психической устойчивости среди респондентов мужского пола имеют 68%, среди женщин-сотрудников высокий уровень нервно-психической устойчивости имеют 57 % опрошенных.

Средний уровень нервно-психической устойчивости показали 17,1% опрошенных мужчин и 24,8% опрошенных женщин, сотрудников УИС. В целом, исходя из средних значений, и в группе сотрудников-мужчин и сотрудников-женщин, состоящих в резерве кадров на выдвижение, выявлен достаточно высокий уровень нервно-психической устойчивости.

У 13 % женщин и 33 % мужчин выявлена направленность на себя. Это говорит о том, что такие люди ориентированы на прямое вознаграждение. Они берутся за дело тогда, когда им это выгодно, так как в работе видят чаще всего возможность удовлетворить собственные притязания. Люди с направленностью на себя постоянно стремятся к подтверждению своего личного первенства и престижа.

У 20 % испытуемых женщин и 13% мужчин ведущей направленностью является направленность на взаимодействие. Такие сотрудники чаще всего ориентированы на совместную коллективную деятельность и общение с людьми. Их поступки определяются повышенной потребностью в общении и социальному одобрению со стороны других людей. По своей натуре данные сотрудники являются конформистами, так как часто согласовывают свои действия и поступки с окружающими их сотрудниками, коллегами, непосредственным руководством и т.д.

Следовательно, ведущей направленностью в профессиональной деятельности сотрудников УИС, состоящих в резерве кадров на выдвижение, является направленность на решение поставленных задач, решение конкретных действий.

Анализ значений, полученных по шкалам «Направленность на себя» и «Направленность на общение» позволяет сделать вывод, что у женщин выше направленность на взаимодействие, чем у мужчин. Женщины, работающие в уголовно-исполнительной системе, перенимая мужской стиль поведения, так же как и мужчины ориентированы открыты к общению и решению деловых задач. Для них характерно деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела свое мнение, свойственна ориентация на совместную деятельность, потребность в эмоциональном одобрении, а также зависимость от коллектива, но в тоже время сотрудники-женщины более склонны к соперничеству, чем сотрудники-мужчины.

Таким образом, мы видим, что среднее значение по критерию «Направленность на общение» в группе сотрудников-женщин составило 21; в группе мужчин 14,6. Уровень статистической значимости различий по Т-критерию Стьюдента Р (Т) = 0,05. Это дает нам основание предполагать, что различия, выявленные в двух группах, статистически значимы.

Выводы. Эмпирическое исследование позволило сделать вывод о том, что и мужчин и женщин можно выдвигать на руководящие должности, так как, и у тех и у других почти в равной степени выражена направленность на дело и решение поставленных задач. Женщины наравне с мужчинами могут в полной мере выполнять работу руководителя. Они заинтересованы в решении деловых проблем и задач, выполнении своей работы, как можно лучше. Женщины –сотрудники ориентированы на деловое сотрудничество, способны отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели. В тоже время у мужчин выявлен более высокий уровень нервно-психической устойчивости, чем у женщин и большая эмоциональная отходчивость. Это может позволить им занимать должности, которые требуют повышенной стрессоустойчивости, тогда как женщины в данном случае будут находиться в группе риска нервно-психического срыва.

Исходя из изложенного выше, можно сформулировать следующие рекомендации:

- в целях профилактики эмоционального выгорания, профессиональной или должностной деформации, повышения нервно-психической устойчивости необходимо осуществлять на начальном этапе психологическое сопровождение, сотрудников, состоящих в резерве кадров на выдвижение;
- необходимо обратить внимание на восстановление и развитие коммуникативных способностей у сотрудников-мужчин, состоящих в резерве кадров на выдвижение в ИУ, что поможет им легче справляться с управленческой и организаторской деятельностью среди подчиненных, так как они по роду их деятельности должны быть ориентированы в большей степени на общение и взаимодействие с сотрудниками;
- в связи с тем, что сотрудники мужского пола более ориентированы на карьерный рост, а в связи с этим чаще всего склонны к соперничеству, проявлению агрессии, то следует с осторожностью выдвигать данных сотрудников на должности в ИУ, на которых они смогут неконтролируемо проявлять отрицательные качества, поэтому им необходимо постоянное психологическое сопровождение направленное на профилактику агрессивности, раздражительности и тревожности.

Литература:

1. Клёцина И.С. Психология гендерных отношений. Теория и практика. СПб., 2015. – 408 с.
2. Коданева М.С. Профессионально важные качества сотрудников УИС как условия формирования их профессиональной компетентности // Вестник Института: Преступление, наказание, исправление. 2013. № 12. С. 44-49.
3. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М., 2014. 240 с.
4. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 2016. С. 154.
5. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gpa.cfuv.ru/cours. – (дата обращения: 12.04.2019).

УДК 159.9:37.015.3(15.81.21)
кандидат психологических наук, доцент Мешкова Ирина Владимировна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Российский государственный
профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил);
кандидат философских наук, доцент Завьялова Людмила Павловна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ: ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Обосновывается актуальность проблемы самоопределения личности в философии и психологии. Представлены результаты исследования ценностного самоопределения студентов вуза. Статистически обосновано, что студенты, затрудняющиеся определить ценностный смысл жизни, испытывают трудности личностного и профессионального самоопределения.
Ключевые слова: ценностное самоопределение, личностное самоопределение, профессиональное самоопределение, смысложизненные ориентации, карьерные ориентации, студенты вуза.
Annotation. The relevance of a problem of self-determination of the personality is proved in philosophy and psychology. Results of a research of valuable self-determination of students of higher education institution are presented. It is statistically proved that the students who are finding it difficult to define valuable meaning of life experience difficulties of personal and professional self-determination.
Keywords: valuable self-determination, personal self-determination, professional self-determination, smyslozhiznenny orientations, career orientations, students of higher education institution.

Введение. В современном динамично изменяющемся обществе, характеризующемся наличием плюрализма ценностей, человек постоянно встает перед необходимостью выбора, определяя свою позицию при решении проблем разного характера. Большое значение для осуществления осознанного выбора имеет ценностное самоопределение личности, сущность которого заключается в построении системы индивидуально значимых ценностей на основе отбора из системы социальных норм, идеалов, ценностей-целей, ценностей-средств. Сформированная система индивидуально значимых ценностей позволяет человеку не только определиться с мотивами и целями своей деятельности, но и прогнозировать индивидуальную траекторию личностного и профессионального развития.

Проблема самоопределения личности является одной из центральных во многих гуманитарных науках (философии, социологии, психологии, педагогике) и потому имеет междисциплинарный характер.

На протяжении долгого периода развития философии практически в каждом философском учении проблема самоопределения личности рассматривались в контексте вопросов о сущности и природе человека, о смысле его жизни, о свободе воли и ее границах, о сущности сознания, о взаимоотношении человека и общества и многих других. Можно заключить, что в самом широком философском понимании проблема самоопределения личности связана с проблемой формирования мировоззрения человека, его системы взглядов на окружающий мир и свое место в этом мире. Для одних людей вопросы о смысле своего существования, своего предназначения, самоопределения в системе социокультурных ценностей и идеалов долгое время могут сохранять экзистенциальный характер, затрудняя выбор в конкретной жизненной ситуации. Для других — ответы на эти вопросы помогают осуществить выбор профессии (профессиональное самоопределение), осознать свою гражданскую позицию, определиться в ценностных аспектах этнического, религиозного, нравственного самосознания.

В контексте самоопределения личности одной из ключевых проблем, поставленных в философии, является проблема определения степени свободы, которую имеет человек в ситуации выбора. Рассмотрев ключевые позиции, противоречия, сильные и слабые стороны философских подходов к понятию и самому явлению самоопределения, Д.Л. Григоренко приходит к выводу, что самоопределение не возникает только изнутри и не детерминировано исключительно извне, а является результатом соотнесения «я» с миром, то есть — это диалектическое взаимодействие внутреннего «я» с внешним миром [5, с. 91].

В отечественной психологической науке понятие самоопределения с позиции субъектного подхода рассматривали С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская и др. Как и в философии проблема самоопределения рассматривалась С.Л. Рубинштейном в контексте проблемы детерминации. Им был сформулирован принцип — внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия. При таком подходе самоопределение выступает как самодетерминация, в отличие от внешней детерминации. К.А. Абульханова-Славская в своих работах развивает субъектный подход, намеченный С.Л. Рубинштейном. Она также считает, что центральным элементом самоопределения является самодетерминация, понимаемая как собственная активность, «осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений» [1, с. 138].

В контексте нашего исследования ценностного самоопределения личности интерес представляет позиция М.Р. Гинзбурга, который считает, что самоопределение происходит прежде всего в ценностной сфере: «…ценностные ориентации, являясь одними из центральных личностных образований, выражают сознательное отношение человека к социальной действительности, оказывают существенное влияние на все стороны его деятельности» [4, с. 43]. Рассматривая категорию ценностного самоопределения, И.Л. Белых отмечает, что смысл ценностного самоопределения составляет «включение в систему ценностей, которые поднимают жизненную активность субъекта на принципиально иной уровень во всех сферах его проявления» [2, с. 171]. В.В. Климов раскрывает содержание понятия «ценностное самоопределение» с позиции диалектики, определяя его как «процесс и одновременно результат соотнесения ценностей общества и системы ценностей личности, в итоге которых ценности оказываются определенным образом иерархизированными и в индивидуальном, и в общественном сознании» [6, с. 113].

Таким образом, можно сказать, что потребность самоопределения тесно связана с потребностью личности в формировании системы ценностей, имеющих индивидуально значимый смысл.

Изложение основного материала статьи. Анализируя результаты исследования ценностных ориентаций обучающейся молодежи, Ю.А. Сыченко приходит к выводу, что в молодежной среде доминируют такие ценности, как самоуважение, независимость, достижение успеха, свобода, зрелая любовь, выбор собственных целей. Следовательно, для студентов более значимы ценности индивидуалистической направленности, служащие личностному росту и развитию [11, с. 183]. Для студентов педагогического вуза проблема ценностного самоопределения имеет особенное значение, поскольку сама профессия предъявляет определенные требования к ценностно-смысловой сфере личности педагога. Педагог — это не только специалист в области обучения, воспитания и развития личности обучающихся, но и представитель системы общественных ценностей.

Цель проведенного нами исследования заключалась в выявлении различий в ценностных карьерных ориентациях и социально-психологических установках между студентами педагогического вуза, высоко оценившими осмысленность своей жизни, и теми, кто испытывает трудности в понимании смысла своей жизни. Исследование проводилось в 2018 году в Нижнетагильском государственном социально-педагогическом институте (филиале) Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил). В тестировании приняли участие студенты 3 курса направления подготовки Педагогическое образование. Общее количество участников опроса 170 человек, из них 33 юноши (19,5%) и 137 девушек (80,5%) в возрасте 19-23 лет.

Диагностический инструментарий представлен тремя методиками: тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) (Д.А. Леонтьев); «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова); «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потемкина). Статистический анализ данных проводился с помощью параметрического критерия t-Стьюдента для двух независимых выборок. В качестве группирующей была выбрана переменная «осмысленность жизни». Из 170 человек в первую группу вошли студенты, имеющие низкие показатели по этой шкале (n1 = 26), а во вторую группу — студенты с высокими показателями по шкале «осмысленность жизни» (n2 = 78). Результаты сравнительного анализа двух групп представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ карьерных ориентаций и социальных установок студентов с разными показателями по шкале «осмысленность жизни»

Ценностные ориентации и установки	Группа 1 (n1 = 26)		Группа 2 (n2 = 78)		критерий t-Стьюдента	p
	M+/-m	S	M+/-m	S		
Ценностные карьерные ориентации (методика «Якоря карьеры», Э. Шейн)						
Профессиональная компетентность	4,29+/-0,28	1,47	5,27+/–0,18	1,65	– 2,866	0,01
Менеджмент	4,71+/–0,36	1,88	5,73+/–0,20	1,79	– 2,416	0,05
Служение	6,16+/–0,42	2,18	7,51+/–0,16	1,45	– 2,940	0,01
Предпринимательство	4,42+/-0,42	2,15	5,68+/–0,23	2,05	– 2,626	0,01
Социально-психологические установки (методика О. Ф. Потемкиной)						
Результат	3,73+/–0,35	1,80	6,19+/–0,20	1,81	– 6,027	0,001
Труд	3,30+/–0,28	1,46	5,15+/–0,21	1,93	– 5,113	0,001
Свобода	5,11+/–0,48	2,47	6,51+/–0,22	1,95	– 2,622	0,01
Эгоизм	5,53+/–0,43	2,23	3,89+/–0,23	2,07	3,304	0,01
Деньги	4,23+/–0,43	2,23	3,16+/–0,23	2,09	2,136	0,05

Примечание:

1. Группа 1 – студенты с низкими показателями по шкале «осмысленность жизни», Группа 2 – студенты с высокими показателями по шкале «осмысленность жизни», M – среднее арифметическое, m – статистическая ошибка среднего, S – стандартное отклонение, p – уровень статистической значимости.

2. число степеней свободы df = 100; уровни статистической значимости: $t_{кр}$ = 1,984 при $p \leq 005$; $t_{кр}$ = 2,626 при $p \leq 0,01$; $t_{кр}$ = 3,390 при $p \leq 0,001$

На основании полученных результатов можно определить особенности карьерных ориентаций и социально-психологических установок студентов, для которых все показатели по шкалам теста «Смысложизненные ориентации» высокие. Характеризуя их ценностное самоопределение, можно сказать, что такие студенты имеют цели в будущем, которые придают осмысленность жизни, направленность и временную перспективу; сам процесс своей жизни они воспринимают как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом; они положительно оценивают и в целом удовлетворены достигнутыми в настоящее время результатами своей жизни. Внутренний локус контроля способствует формированию представления о себе как о сильной личности, способной управлять своей жизнью, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

Анализируя особенности системы ценностей этой группы студентов в профессиональной сфере, можно отметить, что для них имеют значения карьерные установки: 1) «профессиональная компетентность» — им свойственно стремление достичь вершин профессионального мастерства, они ищут признания своих талантов, что должно выражаться в статусе, соответствующем их мастерству ($t = – 2,866$, $p = 0,01$); 2) «менеджмент» —первостепенное значение для этих людей имеет ориентация на управление людьми, проектами, на интеграцию усилий других людей, полнота ответственности за конечный результат ($t = – 2,416$, $p = 0,05$); 3) «служение» — для них важно получить возможность максимально эффективно использовать свои таланты и опыт для реализации общественно важной цели, они стремятся приносить пользу людям,

обществу (t = – 2,940, p = 0,01); 4) «предпринимательство» — этим людям нравится создавать что-то новое, организовать свое дело (t = – 2,626, p = 0,01).

Среди социально-психологических установок ярко выражены три: 1) на результат (t = – 6,027, p = 0,001), они могут достигать результата в своей деятельности вопреки суете, помехам, неудачам и других факторов; 2) на труд (t = – 5,113, p = 0,01), труд приносит им больше радостей и удовольствия, чем какие-то иные занятия; 3) на свободу (t = – 2,622, p = 0,01) как главную ценность.

Итак, 44% студентов, принимавших участие в опросе, можно отнести к людям, осознающим смысл своей жизни и готовым реализовать свои способности в профессиональной сфере.

Результаты проведенных ранее в 2016 году исследований со студентами НТГСПИ дополняют полученные результаты 2018 года. Показатель осмысленности жизни статистически значимо выше у студентов, готовых к проектированию индивидуальной образовательной траектории, что свидетельствует о высоком уровне социальной зрелости [9, с. 151].

Можно предположить, что студенты, понимающие ценностное значение профессиональной педагогической деятельности, после окончания вуза смогут конструктивно решать возникающие в период профессиональной адаптации проблемы. Результаты опроса, проведенного под руководством И. К. Прохоровой, показывают, что магистранты педагогического образования оценивают наличие проблем в начальный период своей работы как фактор своего профессионального развития. Свои профессиональные планы молодые педагоги связывают с продолжением работы в школе, с приобретением нового профессионального опыта [10, с. 136].

У 15% участников опроса, имеющих низкие показатели по шкале «осмысленность жизни», в большей степени выражены две социально-психологические установки: на «эгоизм» (t = 3,304, p = 0,01), хотя стоит заметить, что доля «разумного эгоизма» человеку необходима, и на «деньги», свидетельствующая о стремлении к увеличению своего благосостояния как к ведущей ценности (t = 2,136, p = 0,015). Анализ результатов опроса показал, что у студентов этой группы отсутствуют ясные цели в будущем, которые придают жизни осмысленность и временную перспективу, своей жизнью в настоящем они не удовлетворены. Низкие баллы по двум шкалам локуса контроля свидетельствуют о неверии в свои силы контролировать события собственной жизни, об убежденности в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что бессмысленно что-либо загадывать на будущее. Такие психологические установки могут свидетельствовать о неразрешенном кризисе эго-идентичности («Кто я?», «Какой я?»), характерном для подросткового возраста, и как следствие остаются без ответа вопросы – «Что я хочу?», «К чему я стремлюсь?». Значит продолжается поиск приложения своих сил, способностей. Для успешного разрешения внутриличностного кризиса студентам, испытывающим трудности в понимании смысла жизни, нужно определиться с ценностями, имеющими для личности приоритетную значимость. Им предстоит научиться поверить в себя, изменить отношение к неудачам и сопутствующим им негативным переживаниям, развить психологическую готовность к преодолению трудностей, научиться ценить каждый миг прожитой жизни.

Выводы. Философско-психологический анализ результатов исследования позволил выявить у студентов, испытывающих трудности в понимании смысла жизни, наличие внутриличностного конфликта, который заключается в необходимости и невозможности осуществить ценностный выбор в современном динамично изменяющемся обществе в условиях плюрализма ценностей.

Ценностное самоопределение является необходимым условием для личностного и профессионального самоопределения, поэтому в юности потребность ценностного самоопределения имеет для человека особую актуальность. Как отмечает С. В. Львова, «сущность профессионального самоопределения состоит в поиске и нахождении личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также в нахождении смысла в самом процессе самоопределения» [8].

Проблема ценностного, личностного и профессионального самоопределения студентов может быть решена в период обучения в вузе, но, к сожалению, в практике образования ей не уделяется должного внимания со стороны педагогов. На актуальность этой проблемы обращают внимание современные ученые. Так, развивая идею «зоны ближайшего этического развития», Е. Н. Викторук приходит к заключению, что «зона ближайшего развития, как в детской, так и во взрослой психологии образования, означает пространство высокой мотивации, эмоциональной насыщенности, где очевидные примеры компетентной деятельности взрослого (педагога) демонстрируют модели успеха. Благодаря этому достигаются образовательные результаты, значительно превышающие ожидания» [3, с. 99].

Полученные результаты исследования актуализировали проблему организации психологической поддержки студентам, испытывающим трудности в понимании смысла жизни, затрудняющимся определить правильность выбора профессии и свои планы после окончания вуза. С позиций гуманистического подхода решение проблемы ценностного самоопределения может быть связано с пониманием смысла жизни «как пути максимальной реализации заложенного в индивиде потенциала всех возможностей (в том числе интеллектуальных) в нравственном русле на каждом жизненном этапе. Результативность такого движения и дает ощущение ценности жизни, ее смысла, так как объективно является таковым» [7, с. 41].

Литература:

1. Альбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.

2. Белых И.Л. Самоопределение личности: философский, социологический, психологический, педагогический аспекты // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. 2013. № 3. С. 170-173.

3. Викторук Е.Н., Москвич Ю.Н. Этика успеха людей университета сегодня. Красноярск: Изд-во КГПУ им. В.П. Астафьева, 2018. 108 с.

4. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43-52.

5. Григоренко Д.Л. Самоопределение личности как междисциплинарная проблема // Человек и образование. 2008. № 2 (15). С. 89-94.

6. Климов В.В. Ценностное самоопределение личности: трудности и противоречия // Вестник Оренбургского государственного университета. 2007. № 7. С. 111-116.

7. Кулешов В.Е., Кочеткова Э.В. Смысл жизни как путь самореализации человека // Международный научно-исследовательский журнал. 2018. № 12(66). Ч. 2. С. 41-45. URL: https://research-

journal.org/philosophy/smysl-zhizni-kak-put-samorealizacii-cheloveka/ (дата обращения: 22.06.2019). doi: 10.23670/IRJ.2017.66.180.
8. Львова С.В. Формирование профессионального самоопределения студентов педагогического вуза // Системная психология и социология. 2014. № 12. URL: http://systempsychology.ru/journal/2014-12/230-lvova-sv-formirovanie-professionalnogo-samoopredeleniya-studentov-pedagogicheskogo-vuza.html (дата обращения: 17.06.2019).
9. Мешкова И.В. Вариативность индивидуальной образовательной траектории студентов педагогического вуза // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 148-152.
10. Прохорова И.К. Актуальные проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2019. № 1 (23). С. 130-138. DOI: 10.23951/2307-6127-2019-1-130-138
11. Сыченко Ю.А. Социально-ценностный контекст профессионального самоопределения обучающейся молодежи // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 2017. С. 182-184.

Психология

УДК 159.922.736.3

кандидат психологических наук, доцент Мешкова Ирина Владимировна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Обосновывается актуальность проблемы коррекции страхов у детей старшего дошкольного возраста, рассматриваются возможности некоторых видов изобразительной деятельности (рисунок, аппликация, лепка) как средства коррекции детских страхов. Представлены результаты констатирующего, формирующего, контрольного эксперимента, свидетельствующие о положительной динамике, об уменьшении количества страхов.

Ключевые слова: психокоррекционная работа, детские страхи, дети старшего дошкольного возраста, изобразительная деятельность.

Annotation. The relevance of a problem of correction of fears at children of the advanced preschool age is proved, the possibilities of some types of graphic activity (the drawing, applique, a molding) as means of correction of children's fears are considered. The results of an experiment demonstrating positive dynamics, reduction of quantity of fears are presented.

Keywords: psychocorrectional working, children's fears, children of the advanced preschool age, graphic activity.

Введение. В современном мире на ребенка влияет множество неблагоприятных факторов, которые могут вызвать негативные переживания, а порой привести к нарушениям личностного развития. В дошкольном возрасте ребенок особенно восприимчив к различного рода воздействиям, его психика отличается ранимостью, неспособностью противостоять воздействию неблагоприятных факторов, справиться с негативными переживаниями.

Важно отметить, что страх является естественной и нормальной реакцией организма на какую-либо опасность. Детские страхи представляют обычное явление для развития дошкольников и являются важным звеном в регуляции поведения ребенка. Психологи отмечают, что каждый страх или вид страхов появляется только в определенном возрасте и в случае нормального развития со временем исчезают. Поэтому страх, как любое переживание, является полезным, когда точно выполняет свои функции, а потом исчезает. В целом детские страхи имеют положительный адаптационный смысл в случае нормального развития. Однако, преобладание этой эмоции у ребенка может привести к эмоциональной депривации, неудовлетворенности базовых потребностей в безопасности, к исчезновению положительных эмоций и развитию дистимического типа личности. Поэтому исследование детских страхов сохраняет свою актуальность в науке и практике воспитания.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования указывается на «охрану и укрепление физического и психического здоровья детей (в том числе их эмоционального благополучия); сохранение и поддержку индивидуальности ребёнка, развитие индивидуальных способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой» [1]. Для решения этих задач необходимо создание эмоционально благоприятной среды, которая окружает ребенка. Одним из эффективных способов помощи детям дошкольного возраста, у которых наблюдается наибольшая подверженность страхам, может быть игровая коррекция.

Детские страхи и способы их коррекции у детей дошкольного возраста на протяжении длительного времени привлекают внимание психологов. В настоящее время для выявления детских страхов и их коррекции используют различные методы: арт-терапию, проигрывание ситуаций, сюжетно-ролевые игры, директивную игровую терапию, поведенческую терапию.

Результаты исследований феномена страха нашли отражение в работах отечественных и зарубежных авторов. Отечественные ученые В.И. Гарбузов, В.А. Гурьева, Н.С. Жуковская, А.И. Захаров, В.В. Лебединский занимались проблемой страхов и определили их причины в детском возрасте, среди которых недостаточная эмоциональная близость родителя и ребенка, конфликты в семье, доминирование одного из взрослых, перестановка или инверсия традиционных семейных ролей [4]. Зарубежные авторы (К. Изард, З. Фрейд, Э. Фромм, С. Холл, К. Хорни, Г. Эберлейн и др.) при исследовании страхов отдавали предпочтение изучению невротических страхов и фобий у взрослых, большое внимание уделяя психотерапии

страхов [2, с. 1033]. А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский определяют страх как эмоцию, возникающую в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленную на источник действительной или воображаемой опасности [8, с. 386].

В психолого-педагогической литературе широко представлены исследования, направленные на изучение проблем влияния изобразительной деятельности на внутренний мир и эмоциональную сферу ребенка. Изучением этих вопросов занимались В.Н. Бехтерев, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Е.А. Екжанова, А.В. Запорожец, Т.С. Комарова, В.С. Мухина и др. Авторы рассматривают изобразительную деятельность как художественно-творческую деятельность, направленную не только на отражение впечатлений, полученных в жизни, но и на выражение своего отношения к изображаемому, позволяющую путем стимулирования художественно-творческих проявлений осуществлять психокоррекцию.

На основе изучения и анализа психолого-педагогической литературы нами были определены основные понятия — «страх» и «психокоррекция». Под страхом определяют эмоцию, возникающую в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленную на источник действительной или воображаемой опасности [8, с. 386]. Психокоррекция, по мнению М.А. Панфиловой, представляет собой определённую форму специально организованной психолого-педагогической деятельности, включающей совокупность психологических воздействий, направленных на исправление недостатков в развитии ребёнка, на коррекцию эмоций и поведения. «Главная характеристика психологической коррекции <…> заключается в том, что это форма работы с психикой, сознанием, переживаниями и личностью человека не в плане их диагностики или экспертизы, а в плане воздействия на них» [7]. В контексте темы нашего исследования психологическая коррекция предполагает комплекс мероприятий, направленных на снижение страха у старших дошкольников, следовательно, коррекция страхов должна быть ориентирована на создание наиболее благоприятных условий для психического развития личности ребенка.

В качестве средства коррекции страхов у старших дошкольников нами была выбрана изобразительная деятельность. Т.С. Комарова рассматривает изобразительную деятельность как художественно-творческую деятельность, направленную не только на отражение впечатлений, полученных в жизни, но и на выражение своего отношения к изображаемому [3].

Для успешной коррекции страхов у старших дошкольников посредством изобразительной деятельности можно выделить два основных механизма, используемых в арт-терапии. Первый механизм состоит в том, что искусство позволяет в особой символической форме реконструировать конфликтную травмирующую ситуацию и найти ее разрешение через переструктурирование этой ситуации на основе креативных способностей субъекта. Второй механизм катарсиса, напрямую связанный с природой самой эстетической реакции, способен обеспечить более глубокий уровень эмоционального реагирования. Как указывал Л.С. Выготский, механизм катарсиса позволяет изменить действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение» (Л. С. Выготский,1987) [цит. по: 5].

Изложение основного материала статьи. Для коррекции страхов старших дошкольников мы сочли целесообразным использовать комплекс средств, включающий в себя такие виды изобразительной деятельности как рисунок, аппликация, лепка. Использование изобразительной деятельности как средства коррекции страхов у детей старшего дошкольного возраста связано с имеющимся интересом к данной деятельности. Дети с удовольствием занимаются разными видами изобразительной деятельности (лепкой, рисованием, аппликацией), так как они доступны для них.

Исследование проводилось в 2016-2018 гг. в три этапа, включая проведение констатирующего формирующего и контрольного эксперимента. Эмпирическое исследование было проведено на базе МАДОУ детский сад «Детство» комбинированного вида структурного подразделения № 29 города Нижний Тагил. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста. Общее количество опрошенных на этапе констатирующего эксперимента составило 20 детей в возрасте 6 – 7 лет, из них 8 мальчиков и 12 девочек. Для диагностики страхов были выбраны две методики, адаптированные для данной категории детей: методика М.А. Панфиловой «Страхи в домиках» и проективная методика А.И. Захарова «Мои страхи».

По итогам диагностики на этапе констатирующего эксперимента была отобрана группа детей с количеством страхов выше нормы (6 человек, из них 4 мальчика и две девочки), что соответствует высокому уровню проявления страхов. На этапе формирующего эксперимента психокоррекционные занятия проводились с этими детьми. На контрольном этапе повторная диагностика проводилась с детьми группы «риска» (6 человек), у которых на этапе констатирующего эксперимента было выявлено количество страхов, превышающих норму.

Результаты диагностики на этапе констатирующего эксперимента, проведенной по методике «Страхи в домиках» (М.А. Панфилова), были подвергнуты статистической обработке. Нами был проведен сравнительный анализ с использованием непараметрического критерия U-Манна-Уитни между двумя группами детей (независимыми выборками малого объема). В нашем исследовании в первую группу вошли дети с количеством страхов, соответствующих возрастной норме ($n = 12$), во вторую группу ($n = 8$) вошли дети, у которых количество страхов превышало возрастной показатель нормы. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа двух независимых выборок с использованием непараметрического критерия U-Манна-Уитни

Переменные	Средний ранг группы 1 (n1 = 12)	Средний ранг группы 2 (n2 = 8)	критерий U-Манна-Уитни	Уровень значимости p
1. Медицинские страхи	8,54	13,44	24, 5	0,06
2. Страхи, связанные с причинением физического ущерба	8,58	13,38	25,0	0,069
3, Страх смерти	10,17	11,0	44,0	0,414
4. Боязнь животных	10,83	10.0	44,0	0,656
5. Страх сказочных персонажей	8,67	13,25	21,0	0,046
6. Страх темноты и кошмарных снов	6,69	13,04	21,0	0,047
7. Социально-опосредованные страхи	8,0	14,25	18,0	0,015
8. Пространственные страхи	8,71	13,19	26,5	0,087

Примечание:

1. Группа 1 – дети, у кого количество страхов соответствует норме (группа «нормы»), группа 2 – дети, у кого количество страхов превышает показатели возрастной нормы (группа «риска»).

2. При n1 = 12 и n2 = 8 значения Uкрит = 22 при p = 0,05 и Uкрит = 15 при p=0,01.

По результатам сравнительного анализа можно сделать вывод, что дети из группы «нормы» реже испытывают страх сказочных персонажей, страх темноты и кошмарных снов, социально-опосредованные страхи.

Дети из группы «риска» чаще испытывают страх сказочных персонажей, что подтверждают результаты качественного анализа их рисунков (методика «Мои страхи», А.И. Захаров). Сказочными персонажами, вызывающими страх у детей этой группы, являются «зомби», «Баба-Яга», «ведьма», «страшный волк», «Мишка Фредди». Результаты беседы с детьми показывают, что страх сказочных героев тесно связан со страхом нападения и возникновением чувства незащищенности у детей.

Выявленные статистически значимые различия по переменной «Страх темноты и кошмарных снов» позволяют сделать вывод, что дети из группы «риска» чаще своих сверстников из группы «норма» боятся остаться наедине со своим страхом в темноте и мучаются ночными кошмарами. Дети долго засыпают, просят взрослого с ними посидеть и при этом крепко держат взрослого за руку, самостоятельно в другое помещение не передвигаются. Утром приходят в детский сад с плохим настроением, в беседе всегда рассказывают про страшилки, которые приходят к ним ночью.

В большую группу социально-опосредованных страхов входят страхи, связанные с нарушением социальных норм поведения (страх наказания, «сделать неправильно», «опоздать»), с чувством незащищенности в присутствии других людей, других детей, своих родителей. Это же чувство страха и незащищенности возникает у ребенка в ситуации, когда он остается один.

Обобщая результаты сравнительного анализа двух групп испытуемых, можно сделать вывод, что у детей группы «риска» остается неудовлетворенной потребность в безопасности, эти дети не чувствуют себя защищенными в присутствии родителей.

Результаты сравнительного анализа были дополнены результатами корреляционного анализа. В нашем исследовании при объеме выборки 20 человек использование коэффициента ранговой корреляции Спирмена дало возможность выявить взаимосвязь между разными группами страхов у детей старшего дошкольного возраста. Нами были выявлены две статистически значимые взаимосвязи между переменными:

- «страх сказочных персонажей» и «страхи, связанные с причинением физического ущерба» (R = 0,481, p = 0,032);
- «страх темноты и кошмарных снов» и «пространственные страхи», к которым относятся страх «замкнутого пространства», «страх высоты, глубины» (R = 0,592, p = 0,006).

Анализ выявленных взаимосвязей позволяет сделать вывод, что в сознании детей старшего дошкольного возраста сказочные персонажи являются источником угрозы, способными причинить детям физический ущерб. Взаимосвязь страха темноты и замкнутого пространства свидетельствует о незащищенности, так как в обоих случаях ребенок испытывает потребность в помощи взрослого, ведь он боится остаться один на один со страхом. В темной комнате, как и в замкнутом помещении, у ребенка могут развиться фантазии о появлении страшных персонажей, разных чудовищ, которые могут легко нанести детям ущерб, и никто не сможет им помочь.

На этапе формирующего эксперимента был разработан и реализован проект педагогической деятельности, направленный на создание условий для коррекции страхов у старших дошкольников средствами изобразительной деятельности. Коррекционная работа была направлена на уменьшение количества и выраженности страхов у дошкольников с использованием различных видов изобразительной деятельности и разнообразного изобразительного материала. Проект являлся долгосрочным и был рассчитан на 6 месяцев (сентябрь-февраль). Занятия проводились педагогом-психологом в групповой форме один раз в неделю, во время, отведенное на коррекционно-развивающую работу для детей группы риска. Продолжительность каждого занятия составляла 30 минут. Структура каждого занятия включала традиционные этапы: 1) ритуал приветствия; 2) психологическую разминку; 3) вводную беседу; 4) основное содержание занятия — выполнение изобразительной деятельности; 5) расслабление; 6) ритуал прощания.

При реализации проекта происходило чередование основных видов изобразительной деятельности с целью успешной коррекции страхов у старших дошкольников. За основу составления педагогического

проекта были взяты методические разработки А.М. Поваляевой, С.В. Лесиной, Г.П. Поповой, Т.Л. Снисаренко [6]. В результате кроме коррекционного эффекта ожидалось расширение диапазона эмоционального самовыражения и развития творческих способностей детей.

Результаты диагностики, проводившейся на контрольном этапе эксперимента с использованием методики М. А. Панфиловой «Страхи в домиках», были обработаны с помощью критерия Т-Вилкоксона. По результатам нашего исследования можно сделать вывод, что по трем переменным сдвиг в сторону уменьшения значений (отрицательные ранги) превышает сдвиг в сторону их увеличения (положительные ранги) (см. табл. 2).

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа двух связных (зависимых) выборок с использованием критерия Т-Вилкоксона

Переменные (сдвиг)	Ранги	N	Средний ранг	Сумма рангов	Z (Т-Вилкоксона)	p
Страхи, связанные с причинением физического ущерба	Отрицательные ранги	8	3,50	21,0	- 2,271	0,023
	Положительные ранги	0	0	0		
	Связи	0				
	Всего	8				
Страхи сказочных персонажей	Отрицательные ранги	6	2,50	10,0	- 2,000	0,046
	Положительные ранги	0	0	0		
	Связи	2				
	Всего	8				
Общее количество страхов	Отрицательные ранги	7	3,0	15,0	- 2,023	0,043
	Положительные ранги	0	0	0		
	Связи	1				
	Всего	8				

Полученные результаты позволяют сделать вывод о положительной динамике по двум группам страхов и по общему количеству страхов. Об этом свидетельствуют статистически значимые сдвиги в сторону снижения количества страхов у детей, которых мы изначально определили как группу «риска».

По результатам реализации программы можно сказать об уменьшении страхов сказочных персонажей, так как отрицательные стороны этих персонажей были преобразованы в положительные. В ходе занятий дети рисовали, лепили и клеили этих персонажей, при этом испытывали некий страх, но после того, как им было предложено дополнить свою работу и преобразовать свой страх в смешной, большинство детей с улыбкой брали в руки свою работу, при этом не испытывая страх. На занятиях по уничтожению страха дети смело рвали его и прятали в коробку, при этом говоря, что он никогда оттуда не выберется. По окончанию работы дети испытывали радость и не испытывали страх.

Выводы. Большое количество страхов, испытываемых дошкольниками, не позволяет полноценно формироваться личности в этот возрастной период и социализироваться. Следовательно, возникает необходимость коррекции имеющихся страхов у детей дошкольного возраста. Эмоциональное благополучие ребенка в целом может способствовать становлению всесторонне развитой личности.

Результаты диагностики показали, что в большую группу социально-опосредованных страхов входят страхи, связанные с нарушением социальных норм поведения (страх наказания, «сделать неправильно», «опоздать»), с чувством незащищенности в присутствии других людей, других детей, своих родителей, когда ребенок остается один. Статистически обосновано, что у детей, имеющих количество страхов, превышающее «норму», остается неудовлетворенной потребность в безопасности, эти дети не чувствуют себя защищенными в присутствии родителей. По результатам реализации коррекционной программы можно говорить о положительной динамике: о снижении общего количества страхов до соответствия возрастной норме, об уменьшении страхов сказочных персонажей, так как отрицательные стороны этих персонажей были преобразованы в положительные. Следовательно, такие виды изобразительной деятельности как рисунок, аппликация, лепка могут быть использованы для проведения психокоррекции детских страхов.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] // Гарант. URL: http://ivo.garant.ru/#/document/70512244/paragraph/1:0

2. Битнер А.Д. Страхи дошкольников // Научные достижения и открытия современной молодежи: сб. ст. победителей международной научно-практической конференции: в 2-х частях (г. Пенза, 17 февраля 2017 г.). Ч. 2. Пенза: Изд-во «Наука и просвещение», 2017. С. 1033-1037.

3. Комарова Т.С. Детское художественное творчество. Для занятий с детьми 2–7 лет. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015. 160 с.

4. Кочетова Ю.А. Страхи современных дошкольников и их связь с особенностями детско-родительских отношений: автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 2012. 26 с.

5. Методы арт-терапии // Гуманитарно-правовой портал PSYERA. URL: https://psyera.ru/2420/metody-art-terapii

6. Музянова О.В. Коррекция детских страхов. Методическая разработка. [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/04/10/korrektsiya-detskikh-strakhov

7. Панфилова М.А. Клинический психолог в работе с детьми различных патологий (с задержкой психического развития и с хроническими соматическими заболеваниями) [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. 2011. № 6 (11). URL: http://mprj.ru/archiv_global/2011_6_11/nomer/nomer26.php
8. Психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

УДК 378.172-057.8

кандидат педагогических наук, доцент Мугаллимова Надежда Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);
кандидат биологических наук, доцент Симзяева Елена Николаевна
Чебоксарский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» (г. Чебоксары);
кандидат педагогических наук, доцент Шашкин Николай Геннадьевич
Чебоксарский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» (г. Чебоксары)

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШЕКЛАССНИКА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В авторской статье на основе анализа и обобщения современной научно-методической литературы проведено теоретическое исследование психолого-педагогической проблемы социального развития старшеклассников. Авторами раскрываютсясущность и содержание понятия «социальное развитие старшеклассника», под которым понимается сложный процесс формирования качественных новообразований в социальной структуре личности, имеющий определенные хронологические границы, выраженный в форме социальной активности и проявляющийся в способности старшеклассника к сознательному рефлексивному проектированию собственной жизни.
Ключевые слова: социальное развитие личности, старшеклассники, структура личности, уровень социального развития.
Annotation. The author’s article based on the analysis and generalization of modern scientific and methodological literature conducted a theoretical study of the psychological and pedagogical problems of the social development of high school students. The authors reveal the essence and content of the concept of “social development of a high school student”, which refers to the complex process of formation of high-quality neoplasms in the social structure of a person, which has certain chronological boundaries, expressed in the form of social activity and manifested in the high school student’s ability to consciously reflexively design his own life.
Keywords: social development of a person, senior pupils, personality structure, level of social development.

Введение. Одним из важнейших вопросов в теории социализации является вопрос об активности личности в процессе социализации. В научной литературе распространено представление о социализации как о процессе приспособления личности к социальной среде, подчинении индивида требованиям общества, принятии господствующих социальных ценностей [18, 22]. В процессе социального становления личность не остается пассивным объектом социального воздействия, а активно воздействует на разные стороны социальных отношений, поэтому правомерно перенести акцент проблемы «социальное развитие личности» с понятия «социальное» на понятие «развитие» [15].

Изложение основного материала статьи. Социальное развитие связано с индивидуальным развитием организма человека, хотя данная взаимосвязь носит больше характер корреляции, чем прямой зависимости. Американский психолог Дж. Левинджер выделила в теоретической психологии пять моделей индивидуального развития [6]. Первая модель предполагает, что хотя темпы развития разных индивидов неодинаковы, вследствие чего они достигают зрелости в разном возрасте (принцип гетерохронности), конечный результат и критерии зрелости для всех одни и те же. Вторая модель исходит из того, что период роста и развития жестко ограничен календарным возрастом: упущенное в детстве позже наверстать невозможно, и свойства взрослого человека можно предсказать уже в детстве. Третья модель исходит из того, что такой прогноз невозможен. Индивид, отставший на одной фазе развития, может в дальнейшем вырваться вперед. Четвертая модель указывает, что развитие направлено не только в интериндивидуальном, но и в интраиндивидуальном смысле: разные подсистемы организма и личности достигают пика своего развития не одновременно. Поэтому ребенок в одних случаях может отставать от взрослого, а в других превосходить его. Пятая модель исходит из того, что каждая фаза индивидуального развития имеет свои внутренние противоречия, способы, разрешение которых предопределяют задачи и возможности следующего этапа [10, 28]. В целом можно сказать, что понятие развитие применяется для обозначения процессов совершенствования, усложнения, улучшения. Понятие социальное развитие в социально-философском плане применяется для обозначения процессов социального изменения и содержит некоторую оценку этого изменения, а также характеризует его направленность [11, 32]. Проведенный анализ психолого-педагогической проблемы социального развития личности в его социальном, педагогическом и философском значении позволяет перейти к определению понятия социальное развитие старшеклассника. В данном случае предметом изучения становится не абстрактная личность, а ученик, т. е. «человек в учебной среде». Ученика можно характеризовать через частные определения: как человека, индивида, индивидуальность и личность. Учащийся старших классов проявляет себя как личность-индивид (модальная личность), деятельность которой обусловлена социально-ролевым поведением. При этом личность ученика характеризуют социально-типические качества, свойственные индивиду данной социальной общности в типичных ситуациях социального взаимодействия (социальные позиции, роли,

нормативные ожидания). Учащийся как модальная личность взаимодействует с социумом как на «внешнем» так и на «внутреннем» уровне. Внешняя соотнесенность выражается в системе социальных статусов (объективного положения в обществе) и моделей ролевого поведения. Внутренний уровень представлен совокупностью диспозиций (субъективно осмысленных позиций) и ролевых ожиданий [3, 8, 17]. Социальные статусы выражают «объективные позиции учащегося в социальном сообществе или пространстве, диспозиции – субъективные позиции. Диспозиции могут соответствовать или не соответствовать социальному статусу. Связующим звеном между ними выступают элементы внешней и внутренней активности. Внешняя активность обуславливает статусные позиции (потребности, интересы, ценности). Внутренняя активность обуславливается ценностными ориентациями, мотивами, целевыми установками. Такая внешняя и внутренняя соотнесенность, выступающая, с одной стороны, в объективном плане как система статусов и ролей, а с другой – в субъективном плане как система диспозиций и ролевых ожиданий, позволяет говорить о социальной структуре личности [1, 5, 30]. Статус или позиция старшеклассника понимается как структурная единица, определяющая место индивида в социальной структуре и характеризующаяся определенной совокупностью прав и обязанностей. Роль определяется как «динамический аспект статуса» [1, 20]. Роль приводит в действие и подтверждает статус личности. Система социальных ролей характеризуется такими чертами, как эмоциональность, способ получения (предписание или достижение), формализация (установление правил ролевого поведения), мотивация. На субъективном уровне структурной организации личности ученые выделяют диспозиции (субъективные позиции) [9, 25]. Основу диспозиции составляет жизненная позиция личности – устойчивая направленность на жизненно важные для данной личности ценности. Под диспозицией понимается готовность человека к восприятию социальной ситуации и условий деятельности, а также определенное поведение в этих условиях [12, 23, 31].

В целом, характеризуя социальное развитие старшеклассника, следует учитывать следующие положения: развитие – это процесс социального изменения, содержащий некоторую оценку этого изменения, а также характер его направленности [14, 29]; процесс социального развития старшеклассников имеет определенные хронологические границы, в пределах которых фиксируется уровень и качество социально-сформировавшейся личности, можно говорить об относительности конечного результата [13].

Исходя из того, что словосочетание «социальное развитие старшеклассника» достаточно редко трактуется в современной научной педагогической литературе, нами была предпринята попытка уточнения этого понятия. Проведенный анализ научной литературы позволил нам предложить определение социального развития старшеклассников как сложный процесс формирования качественных новообразований в социальной структуре личности, имеющий определенные хронологические границы, выраженный в форме социальной активности и проявляющийся в способности старшеклассника к сознательному рефлексивному проектированию собственной жизни. Социальное развитие старшеклассника связано с умением осуществлять успешную жизнедеятельность в образовательной социальной среде при чередовании ролей и занимаемого им статуса [16, 19, 33].

Фундаментальная структура личности включает функционально связанные компоненты, необходимые и достаточные для осуществления полноценной деятельности. И. С. Кон использует для описания структуры личности, следующие понятия: социальная позиция (место индивида в системе социальных отношений), социальная роль как социальная функция индивида, социальные интересы (единство выражения внутренней, т. е. деятельностной сущ¬ности и отражения объективного мира) и ценностные ориентации [2, 21].

Социальная структура включает и социальные отношения, возникающие в момент вхождения индивида в различные социальные среды. Социальная структура личности характеризует как «внешнюю», так и «внутреннюю» соотнесенность человека с социумом. Социальный статус отражает «внешнюю» соотнесенность как объективное положение человека в обществе. Социальному статусу соответствуют модели ролевого поведения, являющиеся динамической стороной статуса. «Внутренняя» соотнесенность выражается совокупностью диспозиций и ролевых ожиданий [4, 26, 34].

Социальная структура старшеклассника выступает в объективном плане как система статусов и ролей, в субъективном плане как система диспозиций и ролевых ожиданий. Связующим элементом между объективной и субъективной позицией старшеклассника выступает внешняя активность, в основе которой лежат интересы, потребности, ценности, которые обеспечивают статусные позиции, а с другой стороны, ценностные ориентации, мотивы, цели, определяющие диспозиции. Внешние и внутренние отношения структуры личности в ее взаимодействии с социумом являются той константой, которая позволяет отслеживать динамику изменения социальной структуры личности, ее социального развития [7, 24, 27]. Соотнося данные положения теории с понятием «социальное развитие учащегося», остановимся на основных моментах, характеризующих процесс социального развития старшеклассников.

Выводы. Обобщая результаты теоретического исследования, следует заключить, что:

1. Учащийся старших классов – индивид в особой социальной среде (образовательной), которая представляет систему влияний и условий для формирования личности по заданному образцу. Данная среда может быть охарактеризована как стабильная и непротиворечивая в плане предъявляемых индивиду требований освоить нормативные социальные роли. В то же время для отдельного индивида ввиду несформированных диспозиций она может оказаться противоречивой, поскольку у старшеклассника отсутствует готовность выполнять требования, регулирующие социальные взаимоотношения, принятые в данной среде. Такая ситуация приводит к отторжению старшеклассника от сообщества, в котором он находится, способствует его маргинализации.

2. Социальное развитие старшеклассника как модальной личности, происходит в деятельности, обусловленной освоением социально-ролевого поведения, характерного для данной среды, посредством как собственной активности, так и внешнего влияния (родителей, учителей и пр.).

3. Социальное развитие старшеклассника предполагает, что, помимо основной социальной роли учащийся, в образовательной среде возможно освоение и других социальных ролей. Набор таких ролей зависит от типа образовательного учреждения, форм и методов организации образовательного процесса. Чем больше социальных ролей освоит старшеклассник, тем больший социальный опыт, понимаемый как умение социального взаимодействия в разных социальных сообществах, он приобретет.

4. Для социального развития старшеклассника важно считаться с тем, что каждому социальному статусу соответствует определенная роль. Ученик старших классов может освоить несколько ролей и

подтвердить свой статус, а может не освоить ни одной роли. Тогда статус «учащийся» он будет носить формально. Другие же социальные статусы, если для их возникновения отсутствуют условия в образовательном процессе, будут осваиваться стихийно либо вовсе не будут освоены.

5. Освоение старшеклассником диспозиции высокого уровня позволяет ему адаптироваться к разнообразным социальным общностям (от микро до макросоциума).

6. Освоение рефлексивных механизмов: рефлексивной абстракции и пропозициональных операций, определение стратегии и модели жизни, оформление границ Я в Я-концепции и др. позволяют старшекласснику целостно оформить свое Я.

7. Способность старшеклассников к сознательному проектированию собственной жизни свидетельствует о том, что ученик становится субъектом жизненных стратегий как социально развитый индивид.

8. Социальное развитие старшеклассников может быть оценено интегральным показателем, который представляет собой сочетание социально-психологических свойств личности, характеризующих выпускника школы как субъекта собственной жизнедеятельности.

Таким образом, под социальным развитием старшеклассников мы понимаем сложный процесс формирования качественных новообразований в социальной структуре личности, имеющий определенные хронологические границы, выраженный в форме социальной активности и проявляющийся в способности старшеклассника к сознательному рефлексивному проектированию собственной жизни и экстраполяции собственного социального опыта на освоение новых жизненных ситуаций.

Литература:

1. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2007
2. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2007
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Алексеева Н.И. Педагогические условия формирования спортивной культуры учащейся молодежи в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-21. – С. 4750-4754.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры личности // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 67.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Теоретико-методологические аспекты спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-25. – С. 5655-5659.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Данилова Г.Р. Исследование уровня развития мотивационного компонента спортивной культуры в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе игровых видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 4-1. – С. 76-79.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Дедловская М.В. Экспериментальное исследование уровня развития аксиологического компонента спортивной культуры личности в процессе формирования положительного ценностного отношения студентов к физкультурно-спортивной деятельности // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-3. – С. 475-479.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Евграфов И.Е. Реализация личностно ориентированного подхода в физическом воспитании студентов на основе избранного вида спорта // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 50.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Кисапов Н.Н. Характеристика видов физкультурно-спортивной деятельности студентов // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 4 (32). – С. 113-118.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Миннахметова Л.Т. Исследование уровня развития личностно-поведенческого компонента спортивной культуры в процессе личностно ориентированного физического воспитания студентов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5-2. – С. 329-333.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Единство и взаимосвязь учебной, учебно-тренировочной и соревновательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-24. – С. 5493-5497.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.
13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Никоноров В.Т. Экспериментальное исследование мотивов занятий физическими упражнениями у студентов, занимающихся спортом, с учетом уровня спортивной квалификации // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-2. – С. 369-373.
14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 253.
15. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 186.
16. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 286.

17. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Софронов И.Л. Сущность и содержание физической культуры личности // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 2 (30). – С. 139-146.
18. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе циклических видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-1. – С. 103-107.
19. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.
20. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лащенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.
21. Бурцев В.А., Симзяева Е.Н., Бурцева Е.В. Педагогические условия эффективного применения системы рейтингового контроля в управлении спортивно ориентированным физическим воспитанием студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 320.
22. Бурцев В.А., Софронов И.Л., Тумаров К.Б. Сущность и содержание спортивной культуры личности // Образование и саморазвитие. – 2011. – № 6 (28). – С. 119-125.
23. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Е., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно-ориентированного физического воспитания студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 140.
24. Драндров Г.Л., Авксентьев Е.Н., Бурцев В.А. Характеристика готовности студентов к самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-11. – С. 2550-2555.
25. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности, Чебоксары, 2014.
26. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Зорин С.Д. Программное обеспечение спортивно ориентированного воспитания учащихся // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008.– № 6. – С. 16-18.
27. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Кудяшев М.Н. Формирование мотивации к занятиям физической культурой у взрослого населения // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 1-2 (77). – С. 51-57.
28. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Сущностно-содержательная характеристика физкультурной компетентности студентов // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-4. – С. 767-771.
29. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Характеристика интереса студентов к физической культуре // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 3-2. – С. 383-387.
30. Драндров Г.Л., Хворонова Г.В., Бурцев В.А. Сущность и содержание спортивной ориентации как личностной характеристики юных спортсменов // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-8. – С. 1836-1839.
31. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Показатели социально-психологического климата в коллективе и критерии привлекательности бригадных форм работы тренеров по легкой атлетике // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-1. – С. 170-174.
32. Зорин С.Д., Лащенов В.И., Бурцев В.А. Исследование показателей ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 2. – С. 46.
33. Софронов И.Л., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Формирование спортивной культуры студентов на основе спортивных игр // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 79-87.
34. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 1 (15). – С. 76-80.

Психология

УДК: 316.6

кандидат педагогических наук, доцент Ноговицына Надежда Михайловна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования “Северо-Восточный федеральный университета имени М.К. Аммосова” (г. Якутск);
студентка 3 курса Лис Ярослава Олеговна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования “Северо-Восточный федеральный университета имени М.К. Аммосова” (г. Якутск)

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «тревожность» как индивидуальная психологическая особенность личности. Определяются причины и последствия высокого уровня тревожности в подростковом возрасте. Представлены результаты диагностического эксперимента, проведенного среди учащихся среднего звена МБОУ «Ивановская СОШ» Селемджинского района Амурской области.

Ключевые слова: тревожность, личность, педагог-психолог, подросток, обучающийся.

Annotation. The article reviews the concept of "anxiety" as an individual psychological feature of a personality, determines causes and consequences of high levels of anxiety in adolescence. The article also presents the results of a diagnostic experiment conducted among middle-level students of Ivanovo Middle School, Selemdzhinsky District, Amur region.

Keywords: anxiety, personality, educational psychologist, teenager, student.

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что тревожность, по мнению большинства исследователей, является основой для многих трудностей в процессе социализации личности, кроме того, ведет к нарушению общего развития человека. В современном обществе успешность и самореализованность личности зависит от высокого уровня стрессоустойчивости, смелости в принятии решений, умении нести ответственность за свои действия, умении находить единомышленников и убеждать их в необходимости реализовать свои идеи, креативности и т.д. Большинство этих качеств не развиваются или развиваются недостаточно при высоком уровне тревожности личности. Широкомасштабные исследования психологов в середине 90-х годов прошлого века показали, что в России у 78% подростков присутствует высокий уровень тревожности как черта характера. Тогда это объяснялось политической и экономической нестабильностью в стране, неуверенности родителей в завтрашнем дне, высоким криминальным фоном и т.д. На сегодняшний день, по мнению психологов, проблема тревожности остается актуальной, о чем свидетельствуют высокий уровень суицида, особенно среди подростков, количество обращений в службу «Телефон доверия», в психологические службы. Актуальность проблемы возрастает на фоне основной задачи, стоящей перед обществом – сохранение психологического здоровья детей.

Изложение основного материала статьи. Исследованием проблемы тревожности занимались многие известные учёные: «Зигмунд Фрейд, Анна Фрейд, Карен Хорни, и многие другие. Среди отечественных исследователей можно выделить В.М. Астапова, В.Р. Кисловскую, Е.В. Новикова, А.М. Прихожан и др.» [1]. Психологическую категорию «тревожность» интерпретируют по разному, однако большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно - как ситуативное явление и как личностную характеристику.

По мнению Кулагиной И.Ю.: «Одним из первых, кто сделал попытку объяснить природу тревоги, был З. Фрейд. Согласно учению З. Фрейда, определенные переживания, имевшие место в жизни человека: действия, импульсы, мысли или воспоминания, – мучительно болезненные или порождающие сильную тревогу вытесняются из сознания, а те силы, которые привели к вытеснению произошедшего из памяти, мобилизуются, препятствуя их восстановлению в сознании» [4].

Известный зарубежный исследователь (США) Ч.Д. Спилбергер дает следующее определение психологической категории «тревожность»: «два понятия или две формы тревожности – тревога как состояние (СТ) и как свойство (ЛТ)» [2]. Такая классификация тревожности получила широкое распространение среди психологов, т.к. является удобной как в диагностике, так и в использовании в практической деятельности. Тест-опросник, предложенный Спилбергером, также является эффективным инструментарием для дифференцированного выявления уровня ситуативной и личностной тревожности. Для России данная методика переведена и адаптирована Ю.Л. Ханиным.

Как правило, в стрессовой ситуации у любого человека повышается уровень тревожности. Однако, если в каждой ситуации стресса личность испытывает понижение эмоционального фона, нарушение режима сна и отдыха, ощущение дискомфорта, утомляемость и раздражительность, то речь идет о реактивной тревожности (ситуативной). У каждого такое состояние проявляется по-разному, это зависит от силы воздействия стрессовой ситуации на сознание и подсознание личности, а также субъективной реакцией в зависимости от индивидуальных и возрастных особенностей человека.

Вторая шкала, которая определяется как «личностная тревожность» представляет собой конституциональную черту, обусловливающую склонность воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций. При высокой личностной тревожности каждая из этих ситуаций будет обладать стрессовым воздействием на субъекта и вызывать у него выраженную тревогу. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и психосоматическими заболеваниями. Сопоставление результатов по обеим подшкалам дает возможность оценить индивидуальную значимость стрессовой ситуации для испытуемого. Шкала Спилбергера в силу своей относительной простоты и эффективности широко применяется в клинике с различными целями: определение выраженности тревожных переживаний, оценка состояния в динамике и др.

В современной психологии существует разные классификации тревожности. К примеру, А.М. Прихожан выделяет разновидности тревожности, связанные с обучающим процессом (учебная, в частности школьная), с самооценкой и межличностным общением. Он дает следующее определение тревожности: «Переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грозящей опасности. Тревожность – устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени. Она имеет собственную побудительную силу и константные формы реализации в поведении с преобладанием компенсаторных и защитных проявлений. Возникновение и закрепление тревожности связанные с неудовлетворением ведущих возрастных потребностей ребенка, которые приобретают гипертрофированный характер. До подросткового возраста тревожность является производной широкого круга семейных нарушений» [4, с. 102]. В подростковом возрасте, который характеризуется перестройкой всех сфер жизнедеятельности и является кризисным, тревожность как личностное образование приобретает устойчивую форму, напрямую отражающуюся на уровне самооценки личности, определяющую «Я – концепцию» личности. Как отмечает Старшинина И.В.: «Механизм закрепления и усиления тревожности представляется как «замкнутый психологический круг», ведущий к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который порождая в свою очередь негативные прогностические оценки и определяя во многом модальность актуальных переживаний, способствует увеличению и сохранению тревожности» [7].

Каждый человек в своей жизни неизбежно сталкивается с различными трудностями. То, как мы справляемся с нашими страхами, реагируем на конфликты, каким образом переживаем наши тревоги и неудачи, во многом определяет качество нашей жизни. Невозможно избежать тревоги - она неотъемлемая часть жизни, основа естественной и обязательной активности личности. У каждого человека существует оптимальный уровень тревожности. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания [2].

Мы провели тест-опросник Спилбергера – Ханина (шкала личностной и ситуативной тревожности). Участниками тестирования стали подростки в возрасте 12-17 лет, обучающиеся в МБОУ «Ивановская СОШ» Селемджинского района Амурской области. В опросе приняло участие 32 подростка, по количеству

обучающихся в школе. Им был предложен перечень утверждений со шкалой оценки, из которых они должны выбрать наиболее соответствующий их состоянию. При инструктировании обучающихся мы акцентировали внимание на том, что не стоит зацикливаться на вопросах, отвечать не с позиции: «Правильно ли я отвечаю?». Сначала мы предложили учащимся бланк, в котором представлено 20 суждений, на каждое суждение респондент дает ответ: «никогда», «почти никогда», «часто», «почти». За каждый выбранный ответ начисляются баллы по следующей схеме: «никогда» - 1, «почти никогда» - 2, «часто» - 3, «почти» - 4.

Во время тестирования особое внимание уделялось тому, чтобы респонденты правильно понимали смысл того или иного суждения. Некоторые позиции теста вызывали трудности в понимании, особенно среди учащихся 7-го класса. Например, такие суждения как: «Вы хотели бы быть таким же счастливым, как и другие; бывает, вы проигрываете из-за того, что недостаточно быстро принимаете решения; вы слишком переживаете из-за пустяков; вы бываете вполне счастливы; чувствуете себя в безопасности; вы стараетесь избегать критических ситуаций и трудностей; вы так сильно переживаете свои разочарования, что потом долго не можете о них забыть; вы уравновешенный человек; вас охватывает беспокойство, когда вы думаете о своих делах и заботах» [3].

Также мы определили уровень ситуативной тревожности для выявления особенностей состояния личности в конкретной сложной ситуации по шкале ситуативной тревожности.

Учащиеся выполнили тест во время классного часа в присутствии педагога-психолога школы. Больших затруднений в выполнении теста не возникло. Мы определили показатели уровня тревожности по ключу, представленному в тесте-опроснику. Большинство задаваемых вопросов было о назначении теста. В результате диагностики получили следующие результаты:

- по шкале «личностная тревожность» (ЛТ) у 19 подростков выявлен средний уровень тревожности, что составило 59,37% от числа всех респондентов. Высокий уровень тревожности показали 9 школьников, это составило 28,12 %. У 4-х подростков (12,5%) определен низкий уровень.

- по шкале «ситуативная тревожность» (СТ): 43,75% респондентов показали средний уровень тревожности - это 14 человек. 10 учащихся (31,25%) – высокий уровень тревожности, 8 человек (25%) – низкий уровень тревожности.

В целом, у трети всех опрошенных подростков наблюдается высокий уровень тревожности по обеим шкалам, что имеет негативные последствия как для развития личности подростка, так и для психологической атмосферы в школьном и классном коллективах, поскольку высокотревожные личности склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма болезненно. Это дает основание предполагать появление состояния тревожности у подростков в разнообразных ситуациях, особенно когда дело касается оценки их компетенции и престижа.

Для объективности мы провели беседу на тему: «Тревожность у подростков» во время классного часа в 7-ом и 8-ом классах, а также совместно с педагогом-психологом школы провели индивидуальные беседы с обучающимися, показавшими высокий уровень тревожности. Во время беседы, многие подростки признались, что у них в семьях не принято обращать внимание на чувства или ощущения человека. Общение ограничивается расспросами о том, что ребенок сделал за день, т.е. родителей интересуют действия, а не эмоции членов семьи. Кроме того, у подростков вызывает тревогу социум, в котором они проживают. Они не видят перспектив развития в своем поселке, где много социальных проблем: безработица, алкоголизм, бытовая неустроенность, высокий процент разводов и т.д. Большинство подростков однозначно заявило, что «надо уезжать туда, где лучше». Кроме того, выяснилось, что все подростки с высоким уровнем тревожности воспитываются в неполной семье, или в полной, но где отец по разным причинам подолгу отсутствует. По мнению педагога-психолога, у подростков из неполных семей страдает самооценка, не формируется модель взаимоотношений «мужчина-женщина».

Выводы. Анализируя полученный диагностический материал можно отметить, что соотношение показателей уровня тревожности по обеим шкалам теста-опросника Спилберга-Ханина примерно равное. Треть опрошенных подростков показали высокий уровень как ситуативной тревожности, так и личностной. Однако, это не одни и те же подростки. Высокий уровень и личностной, и ситуативной тревожности выявилось у 22 % учащихся. В ходе беседы подростки затруднялись формулировать некоторые свои ощущения и состояния. Объяснение причин также вызывает некоторые затруднения в определении. Во многом высокий уровень тревожности объясняется нездоровой психологической атмосферой в семье, неудачами в учебе и неуверенностью в своем будущем, т.е. определенными неудачами и рисками в ведущих видах деятельности.

Лицам с высокой оценкой тревожности следует формировать чувство уверенности и успеха. Им необходимо смещать акцент с внешней требовательности, категоричности, высокой значимости в постановке задач на содержательное осмысление деятельности и конкретное планирование по подзадачам. Есть необходимость также обратить внимание педагогов на категорию подростков с низким уровнем тревожности. Для них, наоборот, требуется пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, возбуждение заинтересованности, высвечивание чувства ответственности в решении тех или иных задач.

Перспективы нашего исследования мы видим в определении причин и факторов относительно конкретного социума в формировании уровня тревожности у подростков и разработке методических рекомендаций для педагогов-психологов по работе с подростками с высоким уровнем как ситуативной, так и личностной тревожности. А также в дальнейшем планируем исследовать влияние определенных аддикций (Интернет-зависимость, игровая аддикция и др.) на уровень тревожности и самооценку подростков в сельском социуме.

Литература:

1. Корепанова, Н.Л. и др. Тревожность. Её причины и следствия: статья / Н.Л. Корепанова, О.В. Лебедева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 28. – С. 35-37. – URL: http://e-koncept.ru/2016/56462.htm.

2. Малыгина, А.С. Тревожность в подростковом возрасте как фактор, влияющий на поведение в конфликтной ситуации: статья / А.С. Малыгина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 3346-3350. – URL: http://e-koncept.ru/2017/970996.htm.

3. Тест «Исследование тревожности» (Ч.Д. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханина): эл. ресурс. – [www.psylist.net]

4. Кулагина, И.Ю. и др. Психология развития и возрастная психология: Полный цикл развития человека: учебное пособие для вузов / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: Академический Проект «Трикста», 2011. – 420 с.
5. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика: учебн. пособие / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт - Воронеж: Издательство «МОДЭК», 2000. – 304 с.
6. Психолого-педагогический словарь: справочное издание / П.И. Пидкасистый – М., 1998. – 544 с.
7. Старшинина, И.В. Психолого-педагогическая поддержка подростков с повышенным уровнем тревожности: автореф. дис. …канд. пед. наук / И.В. Старшинина. – М., 2012. – 30 с.

УДК: 159.9
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и социальных наук Платонова Зинаида Николаевна
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
магистрант Прокопьева Юлия Петровна
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема эмоциональной сферы младших школьников с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях. Также представлены результаты проведенного исследования среди общеобразовательных учреждений г. Якутска и основные направления работы по развитию эмоциональной сферы детей с ОВЗ. Использование арт-терапии во время занятий развивает эмоциональную сферу детей с ограниченными возможностями здоровья.
Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, младший школьник, классный коллектив, арт-терапия, эмоциональная сфера.
Annotation. This article deals with the problem of the emotional sphere of younger schoolchildren with disabilities in general education institutions. It also presents the results of the study among educational institutions of Yakutsk and the main areas of work on the development of the emotional sphere of children with disabilities. The use of art therapy during class develops the emotional sphere of children with disabilities.
Keywords: children with disabilities, junior schoolchild, class team, art therapy, emotional sphere.

Введение. В настоящее время прослеживается устойчивая тенденция увеличения в Российской Федерации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях. По состоянию на 1 января 2018 года в Республике Саха (Якутия) проживают 6283 детей с инвалидностью [6].

Полноценное развитие личности ребенка в детстве связано с его эмоциональным развитием. Эмоциональная система, как и когнитивная, обеспечивает регуляцию поведения и ориентировку в окружающем мире. Эмоции – это система «быстрого реагирования» на любые важные с точки зрения потребностей изменения внешней среды [1, с. 81].

Изложение основного материала статьи. Возникновение эмоций связано с процессом удовлетворения потребностей. Например, ребенок получает удовольствие, когда удовлетворяет свои потребности полностью, а чувство неудовольствия - когда не удовлетворяет свои потребности. В связи с этим эмоции принято разделять на стенические и астенические. Стенические связаны с чувствами, переживание которых характеризуется повышением жизнедеятельности, сопровождающимся состоянием возбуждения, радостного волнения, подъема, бодрости. Астенические – это окрашенные негативными тонами чувства подавленности, уныния, печали, пассивного страха [5, с. 86].

У большинства детей с ограниченными возможностями здоровья отмечается недостаточный уровень эмоциональной сферы. Как правило, эмоциональная сфера младших школьников с ОВЗ характеризуется быстрой сменой настроения и эмоций, их неустойчивостью. Часто наблюдается состояние беспокойства. Младшие школьники постепенно начинают владеть своими эмоциями, но не всегда могут сдерживать проявления своих эмоций. Поэтому для специалистов нужно найти правильный подход для развития эмоциональной сферы младших школьников с ОВЗ.

Недостатки характера детей, преимущественно эмоционально обусловленные:

1. Неустойчивость, противоречивость (внезапная смена настроения).
2. Повышенная возбудимость аффектов (раздражительность, эмоциональные реакции проявляются необузданно и безудержно).
3. Сильная острота симпатий и антипатий к людям (приятные и неприятные ощущения).
4. Импульсивность поступков (эмоциональная неуравновешенность).
5. Иступленный гнев (состояние кратковременного безумия).
6. Пугливость и болезненные страхи (фобии).
7. Пессимизм и чрезмерная веселость.
8. Равнодушие, безучастность (действия и слова не запечатлеваются психикой).
9. Нечистоплотность. Педантизм.
10. Страстное чтение (игнорирование окружающего мира) [3, с. 50].

С целью изучения эмоциональной сферы детей с ОВЗ в классном коллективе нами было проведено исследование среди общеобразовательных учреждений г. Якутска. Всего приняли участие 40 детей с ограниченными возможностями здоровья. В качестве метода исследования выступают: «Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению» (модификация А.Д. Андреевой), «Цветовой тест» (М. Люшера), «Рисунок несуществующего животного» (М.З. Дукаревич).

Чтобы определить уровень познавательной активности, тревожности и гнева младших школьников с ОВЗ, мы использовали методику диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А.Д. Андреевой).

В результате обследования младших школьников было выявлено наличие четырех уровней мотивации учения у детей с ОВЗ. Средний уровень (III) с несколько сниженной познавательной мотивацией показали 24 детей, 2 учащихся проявили I уровень (высокий) и 10 детей показали II уровень и 4 детей – сниженная мотивация (у детей нет желания учиться, получать хорошие оценки и новые знания).

Нормативные показатели мотивации учения и эмоционального отношения приведены на таблице 1.

Таблица 1

Качественный показатель диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению

Школьная тревожность	Диффузное эмоциональное отношение при фрустрированности значимых потребностей	Позитивное отношение при фрустрированности потребностей	Продуктивная мотивация и позитивное эмоциональное отношение к учению	Негативное эмоционально е отношение
5%	65%	5%	20%	5%

Анализ данных показывает, что у 5% детей определяется школьная тревожность, негативное эмоциональное отношение - у 5%, диффузное эмоциональное отношение при фрустрированности значимых потребностей демонстрировали 65% учащихся, позитивное отношение при фрустрированности потребностей – 5% учащихся, продуктивная мотивация и позитивное эмоциональное отношение к учению – 20% детей с ОВЗ.

Для диагностики психических состояний и выявления внутриличностных конфликтов у детей с ОВЗ мы использовали методику Люшера «Цветовой тест». Анализ результатов диагностики показал, что наиболее предпочитаемыми цветами для младших школьников с ОВЗ являются: синий (потребность в удовлетворении, спокойствии, устойчивой положительной привязанности), красный (потребность активно действовать и добиваться успеха), фиолетовый и черный. Менее предпочитаемые – желтый, коричневый, красный. У большинства детей зеленый цвет (потребность в самоутверждении) находится в 6-ой позиции. Отвергаемый зеленый цвет означает какой-либо конфликт, тревожность, неудовлетворенность из-за неблагоприятных обстоятельств.

Для изучения уровня тревожности и самооценки младших школьников нами была проведена методика «Рисунок несуществующего животного» (М.З. Дукаревич). Испытуемым для изображения несуществующего животного был предложен набор из шести карандашей (желтый, синий, зеленый, красный, коричневый и черный), но при этом не делался акцент на обязательном применении всех цветов. На таблице 2 показаны результаты оценивания рисунка.

Таблица 2

Результаты оценивания рисунка

Балл	Уровень	Результат
0-3 балла	- с низким уровнем агрессивности	8 детей (20%)
4-6 балла	- с уровнем агрессивности ниже среднего	18 детей (45%)
7-9 баллов	- с средним уровнем агрессивности	10 детей (25%)
10-12 балла	- с уровнем агрессивности выше среднего	4 детей (10%)

Синий и красный цвета предпочтительнее для младших школьников, отмечается положительный рост его появления в рисунках испытуемых. Многие рисунки несуществующего животного имеют такие детали, как рога (защита, агрессия), хвост (выражают отношение к собственным действиям, решениям, выводам, к своей вербальной продукции), шерсть (чувственность, подчеркивание своего пола). На рисунках мы можем увидеть чрезмерную детализацию. Очень эмоциональные и творческие люди также прорисовывают большое количество деталей. На рисунках детей преобладают углы, наличие зубов, рог, когтей и т.д. Все эти элементы означают признаки враждебности, повышенной тревожности, импульсивности поступков, эмоционально неустойчивому состоянию детей. Нужно отметить, что большое количество таких деталей используют мальчики.

Рисунки детей со средним и низким уровнями агрессии отличаются уверенными, стыкующимися линиями, округлыми формами, что означает самоконтроль, дружелюбие, защитный характер агрессии. На таких рисунках мы не наблюдаем опасных животных с угрожающим выражением лица или нападающих животных, также элементы, означающие вражду, тревожность, агрессию (зубы, клюв, когти). В основном, такие рисунки преобладают у девочек.

Таким образом, анализ исходных данных представляет нам показатели уровней эмоциональной сферы детей с ОВЗ в классном коллективе. Из результатов проведенных нами диагностик можно сказать, что большинство учеников с ОВЗ имеют средний и низкий уровни эмоциональной сферы.

На основе полученных результатов нами были проведены занятия с использованием арт-терапии. Практическая часть работы проведена в общеобразовательных школах г.Якутска. Всего приняли участие 40 детей с ОВЗ. Цель формирующего этапа исследования: организовать коррекционно-развивающие занятия для развития эмоциональной сферы младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в классном коллективе.

Для развития эмоциональной сферы учащихся были созданы следующие условия:

- доступность организации для развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- применение эффективных подходов, методов, форм работы, материально-технических условий для развития эмоциональной сферы;
- оказание индивидуальной (групповой) помощи сказкотерапии (поддержка, сопровождение) учащимся в решении процессе проблем метод.

Структура занятий включала в себя несколько этапов:

1. Организационный момент (упражнения, направленные на установление контакта между детьми).
2. Диагностические методики (методики психолого-педагогической диагностики, диагностика в песочной терапии, методика диагностики и коррекции конструктивной деятельности и т.д.).
3. Проведение игротерапии (проведение различных видов игр).
4. Физкультминутка.
5. Использование различных видов арт-терапии (упражнения с использованием сказкотерапии, песочной терапии, музыкотерапии, направленные на развитие эмоциональной сферы младших школьников).
6. Релаксация (снятие напряжения).

В настоящее время при работе с детьми с ОВЗ широко применяются методы арттерапии. Арттерапия – это самостоятельная отрасль педагогической и психологической наук, изучающая закономерности воспитания и развития человека средствами искусства [2, с. 53].

Для развития эмоциональной сферы детей с ОВЗ нами были использованы инновационные технологии и методики. Была применена комплексная методика психомоторной коррекции, включающая, нейропсихологические, телесно-ориентированные, арт-терапевтические техники. Были применены следующие методы: «Развивающие игры на песке», «Развивающе-коррекционная методика с видеобиоуправлением», «Возьми и сделай» и т.д. Основным методом при создании благоприятных условий для развития эмоциональной сферы младших школьников с ОВЗ в нашей практике являются различные техники метода арт-терапии (техники песочной терапии, музыкотерапии, сказкотерапии, бумагопластики, игротерапии и др).

Методика арт-терапии направлена на эмоционально-личностное развитие ребенка:

- снижение психоэмоционального напряжения;
- формирование позитивного отношения к своему «Я»;
- развитие системы самосознания и самооценки;
- формирование адекватного отношения к себе и другим;
- понимание своих чувств и чувств других людей;
- формирование и развитие коммуникативных умений.

При проведении занятий мы учитывали индивидуальные и возрастные особенности детей с ОВЗ, заранее представляли, какое практическое умение будет отрабатываться. На занятиях использовались материалы различной степени сложности, учитывающие интересы и возможности детей разных категорий. Детям с ОВЗ было интересно работать с техникой «Песочная терапия»: с влажным, сухим и цветным песком. Занятия проходили в веселой и интересной форме, повышающие мотивацию и интерес ребенка к занятиям. Техника дает проанализировать поведение ребенка, предполагает глубинную работу с чувствами ребенка. Нами были использованы различные природные материалы, фигурки и игрушки: вода, камешки, ракушки, домашние и дикие животные и т.д.

Также эффективным средством развития эмоциональной сферы детей с ОВЗ на нашей практике являлась игротерапия. Техника является психотерапевтическим методом, который базируется на применении различных видов игр в качестве одной из наиболее интенсивных методик на личностное развитие.

Игротерапия дает ребёнку свободно выражать свои эмоции и чувства, возможность самому оценивать своё поведение и поведение других детей, понять свой творческий потенциал: результатом каждой игры является поддержание положительного «Я» ребёнка. Для формирования произвольного поведения у детей нами были проведены игры в свободной деятельности детей: «Домик», «Дышим под счет», «Катание мяча», «Роли, которые играют дети», «Воздушный шарик», «Смешные рожицы» и др. Задачи занятий: развитие эмоциональной сферы, побуждение социальной активности, деятельности ребенка, формирование умения играть в коллективе сверстников. Чаще всего учащимся нравились игры «Смешные рожицы» и «Роли, которые играют дети». В первой игре дети передают друг другу зеркало. Каждый ребенок, у которого зеркало, начинает показывать на зеркало самые смешные рожицы, в течение одной минуты. А остальные наблюдают за ребенком и весело смеются (поддержка). Затем проводится рефлексия: «Какие чувства ты испытывал, когда показывал смешные рожицы?», «Какие трудности ты испытывал?». Игра «Смешные рожицы» направлена на создание положительного эмоционального настроя в коллективе и предоставление ребенку возможности для эмоционального реагирования. В игре «Роли, которые играют дети» нужно использовать разные атрибуты – папка учителя, белый халат доктора, головные уборы сказочных героев, инструменты архитектора и т.д. Сначала дети определяют роли сказочных героев и выбирают себе одного героя. Согласно выбранному герою строится ситуация общения, после чего дети объясняют, как изменилось их эмоциональное состояние и поведение. Игра направлена на формирование навыков эмоционально стабильных реакций детей в ситуациях отсутствия предварительного опыта.

В конце каждого занятия, в котором использовались техники арт-терапии, мы показывали работы учащихся, хвалили детей, придавая уверенность в себе. Все вместе рассматривали работы детей, чтобы сплотить класс. Дети терпеливо относились друг к другу, с взаимопониманием и поддержкой. Арт-терапия создает положительный эмоциональный фон в коллективе.

Подводя итоги проделанной работы, можно сделать вывод, что учащимся стало легче сотрудничать и объединяться друг с другом. Заметно повысилась осознанность выбора в групповой работе. Ребята стали более доброжелательны, более свободными и открытыми в общении, изменили свои статусные роли.

Выводы. Таким образом, развитие эмоциональной сферы младших школьников, на наш взгляд, заключается в следующем:

- определение эффективных подходов, методов, форм работы;
- систематическое использование в учебно - воспитательном процессе техник арт-терапии, которые позволяют результативнее формировать и развивать у младших школьников эмоциональную сферу, познавательные процессы, успешную социализацию с учетом индивидуально – психических особенностей;
- оказание групповой/индивидуальной помощи учащимся с ОВЗ.

Метод арт-терапии обеспечивает разностороннее развитие детей с ограниченными возможностями здоровья, способствует формированию коллектива и дает возможность успешно социализироваться в обществе. Занятия дают положительный результат: у детей с ОВЗ уменьшается проявления агрессии, страха, неуверенности в себе. Прослеживается положительная динамика в формировании коммуникативных качеств.

Литература:
1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ.высш.учеб.заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе: учеб. пособие / сост. Т.Г. Неретина, С.В. Клевесенкова, Е.Е. Угринова, Н.Н.Кирилюк, Е.Н. Болотова, Н.М. Заякина, Л.Ю. Суфлян, Н.А. Еремеева, В.О. Королева; под общ. ред. Т.Г. Неретиной. 4-е изд., стереотип. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 256 с.
3. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: В.П. Кащенко. – 4-е изд., стер. – М.: Издатеельский центр «Академия», 2006. – 304 с.
4. Крыжановская Л.М., Гончарова О.Л., Кручинова К.С., Махова А.А. Основы психокоррекционной работы с обучающимися с ОВЗ: учеб.пособие для вузов / [Л.М. Крыжановская, О.Л. Гончарова, К.С. Кручинова, А.А. Махова. – М.: Издательство ВЛАДОС, 2018. – 375 с.]
5. Фурманов И.А. Психология детей с нарушениями поведения: пособие для психологов и педагогов / И.А. Фурманов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 351 с.
6. О комплексной программе Республики Саха (Якутия) «Формирование системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на 2019-2020 годы», [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://glava.sakha.gov.ru/ot-30-yanvarya-2019-g-----358.

Психология

УДК 159.99
доктор психологических наук, профессор Разуваева Татьяна Николаевна
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный
исследовательских университет» (НИУ «БелГУ») (г. Белгород);
аспирант факультета психологии Савицкий Антон Валерьевич
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный
исследовательских университет» (НИУ «БелГУ») (г. Белгород)

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПОНЕНТОВ СУБЪЕКТНОЙ АКТИВНОСТИ В МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье проводятся данные исследования, посвященные изучению личностных особенностей у респондентов, связанных с процессом решения задач, заданных в интерактивном и неинтерактивном форматах. В ходе исследования двум группам респондентов, предлагалось решить проблемную ситуацию, содержащую два варианта ответа: рискованный и не рискованный, заданную в различных форматах. В ходе исследования выявлены различия между группами по показателям личностных особенностей, которые автор статьи связывает с влиянием компонента интерактивности в медийном материале, содержащей проблемную ситуацию, что в большей степени актуализирует субъектную активность соответствующей группы респондентов.
Ключевые слова: субъект, активность, интерактивность, принятие решений, серьезные игры (serious games).
Annotation. The article carries out these studies devoted to the study of the personal characteristics of the respondents associated with the process of solving problems specified in interactive and non-interactive formats. In the course of the study, two groups of respondents were asked to solve a problem situation containing two possible answers: risky and not risky, given in various formats. The study revealed differences between groups in terms of personal characteristics, which the author of the article associates with the influence of the interactivity component in media material containing a problem situation, which more actualizes the subject activity of the corresponding group of respondents.
Keywords: subject, activity, interactivity, decision making, serious games.

Введение. В настоящее время общество характеризуется высоким уровнем развития информационных технологий. Данное исследование посвящено проявлению субъектной активности в мультимедийной среде. Мультимедийная среда в первую очередь связана с интернет и IT-технологиями. В настоящее время мультимедийные технологии оказывают огромное влияние на человеческую жизнедеятельность. Благодаря развитию IT сферы и интернета, цифровая реальность прочно вошла в повседневную жизнь и на данный момент является самостоятельной средой, в которой происходит психическая жизнь человека.

Изложение основного материала статьи. Как отмечают отечественные и зарубежные исследователи, интерес к изучению взаимодействия человека и интернет-технологий за последние десятилетия увеличился. Что касается психологических исследований, то в настоящее время исследования идут по множеству направлений: разрабатываются как исторические и теоретические аспекты опосредованной интернетом деятельности; изучаются общеметодологические вопросы проведения психологических исследований в рамках интернет пространства; проводятся работы, посвященные проблемам интернет-зависимости, а также созданию систем виртуальной реальности как продукта IT-технологий и психологической практики; изучаются психологические особенности людей, входящих в сообщества, складывающихся внутри интернет среды [10].

На наш взгляд, одной из ключевых особенностей интернет технологий является ее интерактивный характер. В общем виде интерактивность можно обозначить, как способность системы давать обратную связь в ответ на первоначальные действия пользователя, подстраиваясь под его индивидуальные особенности, обеспечивая взаимодействие между пользователем и средой. Интерактивные технологии в настоящее время достаточно популярны у исследователей психологов, особое место, на наш взгляд, занимают исследования “serious games” (серьезные игры), игры, созданные не с целью развлечения, а в образовательных целях.

Так, в исследовании M.Graafland, J.M. Schraagen, M.P. Schijven [1] проводился сравнительный анализ 30 серьезных игр в контексте подготовки медицинских специалистов как среднего звена (медицинские сестры), так и обучению врачей навыкам хирургии. Данные игры содержали в себе, с одной стороны,

мультимедийную оболочку, демонстрирующую аватар (персонажа, за которого необходимо было осуществлять действия), с другой стороны, в игру был встроен механизм обратной связи, реагирующий различным образом на правильные или ошибочные действия пользователя.

Debra A. Lieberman проводит сравнительный анализ исследовательских работ, посвященных тематике интерактивных игр [2]. В данной статье среди прочего указывается на связь интерактивных игр и мотивации к обучению, что связано, в том числе, и с «состоянием потока» в терминах М. Чиксентмихай и характеризующимся чувством сильной концентрации и погружения. Вызывается данное чувство, по мнению D.A. Lieberman, как за счет структуры игры, нацеленной на акценте внутри игрового успеха пользователя, так и за счет интерактивных средств, увеличивающих степень взаимодействия между игрой и пользователем.

В исследовании Valerie J. Shute, Diego Zapata-Rivera приводится идея внедрения компонента обратной связи, существующей в развлекательных компьютерных играх, в образовательный процесс, с целью увеличения шанса достижения состояния потока у учащихся и достижения ими более высоких результатов в процессе обучения [3].

Среди ранних исследований решения проблемных ситуаций, заданных интерактивным форматом, можно привести исследование Д. Дернера [13]. В середине восьмидесятых годов в своем исследовании Д. Дернер при помощи компьютера были смоделированы виртуальные поселения Лоххаузен, Таналанд, которыми испытуемые управляли в качестве бургомистра на протяжении 10 лет игрового времени. Проводилось сравнение процессов мышления у испытуемых, добившихся удовлетворительных результатов в сравнении с менее успешными испытуемыми.

Затрагивая тему принятия решений, необходимо отметить, что в психологических исследованиях процесса принятия решений можно описать как ориентировку как в заданной проблемной ситуации, так и в самом субъекте, принимающем решения. В настоящее время в психологической науке существует несколько направлений подобных исследований: теория ограниченной рациональности Г. Саймона [4], проспективная теория Д. Канемана и А. Тверскии [16], теории экологической рациональности Г. Гигеренцера [12]. Данные теории в большей степени раскрывают сам процесс мышления и личностные особенности, принимающего решения, которые могли влиять на данный процесс. В отечественных исследованиях процесс принятия решений, в отличие от иностранных, описывается, исходя из принципов активности, неопределенности, деятельностного опосредования.

Понятие «субъект» одним из первых в отечественной психологии ввел С.Л. Рубинштейн. В данную философскую концепцию входили такие качества, как: активность, развитие, способность сознательно действовать, изменять действительность, самоидентификация и самоопределение [28]. Отличительной чертой данного подхода являлось то, что понятие субъект рассматривалось не только с позиции познания и деятельности, но в том числе как отношение к миру. В подходе А.Н. Леонтьева личность рассматривается как субъект деятельности [21]. Б.Г. Ананьев рассматривал человека с позиции единства и взаимосвязи его свойств как личности и субъекта деятельности, в системе которых осуществляется функционирование его природных свойств как индивида [7]. При этом в данном подходе личность – это человек с точки зрения включения его в общественные отношения, субъект деятельности – это человек как преобразователь окружающего мира, а человек с точки зрения его природных свойств есть индивид. К.А. Абульханова-Славская [6], рассуждая о понятии активность, соотносит его с понятием субъект, вводя понятие субъектная активность, при этом понятие активность и субъектная активность отождествляются. А.В. Брушлинский в работах о психологии субъекта разграничивает понятия «личность» и «субъект», говоря о первостепенном значении второго [9]. А.К. Осницкий под субъектностью понимает активность, которую человек развивает как автор своих усилий, определяя для себя меру включенности, творчества при достижении сформулированных целей [24].

Современные исследования направлены на разработку структуры регуляции произвольной активности, в рамках которой отводят одну из важных ролей субъектной активности [18]. В рамках психологии труда субъект деятельности изучается как создатель и преобразователь, несущий ответственность за результаты. Таким образом, субъективная активность присуща субъекту деятельности [17].

Проводя анализ существующих исследований, посвященных психологической категории активности, можно говорить о том, что в отечественной психологии понятие активность имеет, с одной стороны, достаточно давнюю историю изучения, с другой, - не существует единого, разделяемого всеми исследователями, взгляда на место и роль активности в структуре личности. Однако, несмотря на отсутствие единого понимания, общим в приведенных исследованиях является представление о том, что активности отведена одна из центральных ролей в механизме регуляции поведения человека, которая прочно связана с преобразованием окружающего мира.

Проведенный анализ существующих исследований по данной тематике показал, что изучению взаимодействия с интерактивными медиапродуктами в рамках *«серьезных игр»* serious games уделяется достаточное внимание. Результаты данных исследований показывают, что интерактивный характер данных медиапродуктов оказывает существенное влияние на улучшение процесса обучения по сравнению с классическими методами. Однако нельзя не отметить, что в данные исследования в большинстве своем относятся к зарубежным, соответственно большой накопленный фактологический и статистический материал не оценивается с позиции отечественной методологии, а именно категории субъектной активности, которая, на наш взгляд, хорошо подходит под специфику данного направления. С целью восполнения обозначенного пробела в знаниях нами была предпринята попытка изучения содержательных различий в личностных качествах, которые связаны с процессом решения интерактивных задач.

Модель исследования.

Целью исследования являлось выявление личностных особенностей у респондентов, решающих проблемную ситуацию, заданную в интераткивном формате, в отличие от респондентов, решающих данную ситуацию, заданную в неинтераткивном формате.

Объект исследования: личностные особенности, задействованные в процессе решения проблемной ситуации.

Предмет исследования: личностные особенности, в процессе принятия решения в проблемной ситуации, заданной интерактивными медийными средствами.

Гипотеза исследования:

В случае предъявления проблемной ситуации в форме интерактивного медиапродукта личностные особенности респондентов, принявших определенное решение, будут статистически отличаться от личностных особенностей респондентов, давших аналогичное решение, но решавших аналогичную задачу, заданную в неинтерактивном формате.

Для решения поставленной цели авторами были составлены два медийных варианта задачи: интерактивный и неинтерактивный, содержащие проблемную ситуацию и имеющие два выбора: безопасный и рискованный.

Исследование предполагало наличие контрольной и экспериментальной групп. В качестве независимой переменной выступал компонент интерактивности, который был включен в видеоролик, содержащий проблемную ситуацию, и демонстрирующийся экспериментальной группе, в отличие от контрольной группы респондентов, которой демонстрировался неинтерактивный вариант задачи. В качестве зависимой переменной выступали личностные особенности испытуемых в контрольной и экспериментальной группах, выбравших рискованный вариант решения проблемной ситуации.

Выборку составили 174 испытуемых: 87 - в контрольной, 87 - в экспериментальной группах.

Используемые методы и методики:

Тест «Готовность к риску» А.М. Шуберт применялась нами на этапе формирования групп с целью контроля параметра личностной склонности к риску. Выборки сформированы таким образом, что испытуемые контрольной и экспериментальной групп статистически не различались по параметру склонности к риску.

Шестнадцатифакторный опросник Р. Кеттела, адаптированный В.И. Похилько, А.С. Соловейчиком, А.Г. Шмелевым.

Методы количественной обработки на основе статистического пакета Spss v.22 for Windows.

Результаты исследования.

Ниже приводятся статистически значимые результаты непараметрического критерия Манна-Уитни по шкалам 16-факторного опросника Р. Кеттелла среди испытуемых контрольной и экспериментальной группы, давших содержательно одинаковые ответы (выбравшие рискованный вариант решения проблемной ситуации).

Таблица 1

Значимые различия в значениях по результатам 16-факторного опросника Кеттела испытуемых контрольной и экспериментальной групп, давших рискованные ответы

Итоги по проверке гипотезы				
	Нулевая гипотеза	**Критерий**	**Знач.**	**Решение**
1	Распределение по шкале **эмоциональная лабильность (C)** является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	0,02	Нулевая гипотеза отклоняется.
2	Распределение по шкале **чувствительность (I)** является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	0,00…	Нулевая гипотеза отклоняется.
3	Распределение по шкале **подозрительность (L)** является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	0,01	Нулевая гипотеза отклоняется.
4	Распределение по шкале **мечтательность (M)** является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	0,01	Нулевая гипотеза отклоняется.
5	Распределение по шкале **внутренняя напряженность (Q4)** является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	0,02	Нулевая гипотеза отклоняется.
Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.				
1Приводится точная значимость критерия.				

Таблица 2

Средние значения по шкалам 16-факторного опросника Кеттела испытуемых контрольной и экспериментальной групп, давших рискованные ответы

№ п/п	Группа	Средние значения по шкалам 16-факторного опросника Кеттела				
		C	I	L	M	Q4
1	контрольная	19,8	7,3	10,8	20,1	11,1
2	экспериментальная	12,6	20,9	18,5	12,3	18,3

Исходя из анализа таблицы 1 и таблицы 2, можно говорить о том, что статистические различия между контрольной и экспериментальной группами респондентов, давших рискованные ответы на проблемную ситуацию, получены по таким шкалам 16-факторного опросника, как: эмоциональная лабильность p=0,002 (значение в контрольной группе выше, чем в экспериментальной), чувствительность p<0,001 (значение в контрольной группе ниже, чем в экспериментальной), подозрительность p=0,01 (значение в контрольной группе ниже, чем в экспериментальной), мечтательность p=0,01 (значение в контрольной группе выше, чем в экспериментальной), внутренняя напряженность p=0,02 (значение в контрольной группе ниже, чем в экспериментальной).

Таким образом, мы можем наблюдать, что, несмотря на один вариант решения проблемной ситуации, данные по личностным характеристикам у респондентов контрольной и экспериментальной групп отличаются. Испытуемых экспериментальной группы можно описать как более чувствительных к внешнему воздействию, более критично, относящихся к внешне данной информации (шкала подозрительность), и имеющих большую внутреннюю напряженность, в то время как испытуемые контрольной группы получили большие значения по шкале мечтательности и эмоциональной лабильности. Эти данные согласуются с существующими подобными исследованиями и представлением о субъективной активности. В данном случае, когда речь идет об экспериментальной группе, респонденты более тесно взаимодействовали с материалом, и, учитывая содержание проблемной ситуации, где при любом выбранном ответе была вероятность среди людских жертв, более глубоко переживали данную ситуацию и свой выбор, от которого зависела судьба пусть и вымышленных людей. В связи с этим тяжесть решения, на наш взгляд, более сильно сказалась и на общем эмоциональном фоне – повышенные значения по шкале эмоциональной напряженности, чувствительности, и на более критичной оценке информации – более высокие значения по шкале подозрительности. В то время как респонденты контрольной группы, имея дело с задачей без компонента интерактивности, соответственно, были менее личностно погружены в материал, и в связи с этим относились к задаче менее критично и испытывали меньшее эмоциональное давление в процессе принятия решений, о чем свидетельствуют более высокие значения по шкалам эмоциональной лабильности и мечтательности.

Выводы. Изначальная гипотеза о существовании различий в личностных характеристиках у респондентов, решающих проблемную ситуацию, заданную в интерактивном формате, по сравнению с аналогичной группой респондентов, решающих задачу без компонента интерактивности, подтвердилась. При формально одинаковом варианте ответов на проблемную ситуацию респондентов контрольной и экспериментальной групп более глубокий анализ показал наличие значимых различий в личностных характеристиках респондентов, что автор статьи связывает с возможностью более глубокого взаимодействия с материалом и, следовательно, с более выраженной степенью субъективной активности респондентов экспериментальной группы.

Данная особенность говорит о несколько иных механизмах принятия решения и, как следствие, об ином качестве принимаемого решения, которое характеризуется как более личностное, критичное, с одной стороны, с другой – вызывающее больший эмоциональный отклик в ответ на медийное воздействие.

Литература:

1. Graafland M., Schraagen J.M., Schijven M.P., Systematic review of serious games for medical education and surgical skills training // British journal of surgery, 2012, p. 1322-1330.
2. Lieberman D., What can we learn from playin interactive games? In P. Vorderer & J. Bryant (Eds.), // in book: Playing video games motives, responses, and consequences – NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2006, 464 p.
3. Shute V.J., Zappata-Rivera D., Melding the power of serious games and embedded assessment to monitor and foster learning: flow and grow. / U. Ritterfeld, M. Cody, P. Vorderer (Eds.) // in book: Serious games: mechanisms and effects – Routledge, 2009, 552 p.
4. Simon H.A., March J.G. Organizations. – NY, 1993.
5. Ritterfeld U., Shen C., Wang H., Nocera L., Wong W.L., Multimodality and interactivity: connecting properties of serious games with educational outcomes // Cyberpsychology and behavior, v.12, number 6, 2009. p. 691-697.
6. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
7. Ананьев, Б.Г. Структура человека как субъекта / Б.Г. Ананьев // Человек и общество. – Л., 1967 – С. 247.
8. Асмолов, А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии /А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2002.
9. Брушлинский, А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский. – М., 2003. – 272 с.
10. Буренко, Д.Л. Социально-психологическая эффективность воздействия рекламы торговой марки на целевую аудиторию: дис. …канд. псих. наук / Д.Л. Буренко. – М.: 2005. - 251 с.
11. Войскнуский, А.Е. Психология и интернет / А.Е. Войскнуский. – М.: Акрополь, 2010. – 440 с.
12. Гигеренцер, Г. Понимать риски. Как выбирать правильный курс / Г. Гигеренцер – М.: Колибри, 2015. – 352 с.
13. Дернер, Д. Логика неудачи / Д. Дернер – М.: Смысл, 1997. – 256 с.
14. Завалишина, Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития / Д.Н. Завалишина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 376 с.
15. Зинченко, В.П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? / В.П. Зинченко // Человек в ситуации неопределенности / Гл. ред. А.К. Болотова. – М.: ТЕИС. 2007. С. 9-33.
16. Канеман, Д. Принятия решений в неопределенности: Правила и предубеждения / Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски – Харьков: Изд-во Институт прикладной психологии «Гуманитарный центр», 2005. – 632 с.
17. Климов, Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. – М., 1998.
18. Конопкин, О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики, т. 2, 2005. – с. 27-42.
19. Корнилова, Т.В. Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером / Т.В. Корнилова, О.К. Тихомиров. - М.: МГУ, 1990. – 192 с.

20. Корнилова, Т.В. Риск и принятие решений: психология неопределенности / Т.В. Корнилова. – М.: РГНФ, - 242 с.
21. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2005 – 352 с.
22. Леонтьев, Д.А. Психология выбора. Часть I. За пределами рациональности / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал, 2014а. Т. 35. № 5. С. 5-18.
23. Леонтьев, Д.А. Психология выбора. Часть II. Личностные предпосылки и личностные последствия выбора рациональности /Д.А. Леонтьев // Психологический журнал, 2014б. Т. 35. № 6. С. 56-68.
24. Осницкий, А.К. Субъект и субъектность / А.К. Осницкий // Человек, субъект, личность в современной психологии, том 1, А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко (отв. ред.), М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 140-143.
25. Петровский, В.А. Логика неадаптивной активности / В.А. Петровский – М.: Российский открытый университет, 1992. – 224 с.
26. Пономарев, Я.И. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Я.И. Пономарев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов – М.: Институт Психологии, 1990. – 222 с.
27. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / под ред. Д.Я. Райгородский – М.: Бахрах-М, 2017. – 672 с.
28. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1974, 424 с.
29. Собчик, Л.Н. СМИЛ, Стандартизированный многофакторный метод исследования личности / Л.Н. Собчик – М.: Речь, 2009. – 224 с.
30. Субъект и объект практического мышления / под ред. А.В. Карпова, Ю.К. Корнилова. - Ярославль: Изд-во: «Российское психологическое общество. Ярославское отделение», 2004. - 320 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Агранат Ю. В.	**ФОРМИРОВАНИЕ НОВОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ EMI-ТЕХНОЛОГИИ**	**4**
Акмеев А. С. Власова Ж. Н. Маямсин Н. Б.	**РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ**	**6**
Алексеев И. А. Вебер А. А.	**ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В РАМКАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШИХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**	**9**
Антипова О. В. Игдырова С. В. Мукминов Р. Р.	**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОРГАНИЗАЦИЙ И УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО, СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРЕДПРОФИЛЬНАЯ КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА**	**12**
Ариян М. А.	**СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**	**15**
Akhatov A. M. Volchkova V. I. Akhmadiev M. G.	**PEDAGOGICAL ORGANIZATION OF TECHNICAL AND TACTICAL TRAINING OF STUDENT-ATHLETES IN WRESTLING ON BELTS**	**18**
Ахкиямова Г. Р.	**ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**	**20**
Баканов М. В. Караваев А. В. Титлов А. Ю.	**КЛАСТЕР КАК ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ФОРМА РАЗВИТИЯ РОССИИ И КОНКРЕТНОЙ ОТРАСЛИ ЭКОНОМИКИ**	**23**
Батаев В. В. Дейкова Т. Н.	**ТЕХНОЛОГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИУМА В РАМКАХ ПЕРЕХОДА ОТ ТРАДИЦИОННЫХ К ДИСТАНЦИОННЫМ**	**27**
Бережных Н. Ю. Новолодская Н. С.	**ВИДЫ И ФОРМЫ КОНТРОЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**	**30**
Блясова И. Ю.	**ПЕДАГОГИЗАЦИЯ СРЕДЫ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕЗУЛЬТАТ ИНТЕГРАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ**	**34**
Болтиков Ю. В. Рукавишников Д. А. Шамгуллина Г. Р.	**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**	**37**
Бортник А. Ф. Бортник Н. Р.	**ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РОДНОГО КРАЯ**	**40**
Бортник А. Ф.	**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗГОТОВЛЕНИИ ИЗДЕЛИЙ РУЧНОЙ РАБОТЫ**	**43**
Бурнакин М. Н.	**УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**	**46**
Бурнакин М. Н.	**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ**	**49**
Веккессер М. В.	**ОЦЕНИВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ**	**53**
Вербилов А. Ф. Опарин К. Ю. Созина А. Ю.	**К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ, НАПРАВЛЯЕМЫХ В МИРОТВОРЧЕСКИЕ МИССИИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЪЕДИНЕННЫХ НАЦИЙ**	**56**

Винникова И. С. Кузнецова Е. А. Мухина Е. С.	ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ В РОССИИ	59
Газизова Ф. С. Нуриева А. Р. Уткина Т. А.	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА	62
Гальченко Н. А.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ РЕГИОНА	65
Gasanenko E. A. Dyorina N. V. Akmanova Z. S.	PEDAGOGICAL BASES OF PROFESSIONAL TRANSLATORS' TRAINING IN THE SOLUTION FRAMEWORK OF THE IMAGE FORMATION PROBLEM	69
Грахова С. И. Галимова А. М.	ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕСКАЗУ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	72
Гут А. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТИВНОГО ВУЗА	75
Даниленко А. С. Шершнёва В. А.	УЧЕБНАЯ АВТОНОМИЯ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ	79
Дмитриева О. В. Киселева Н. Ю. Шулекина Ю. А.	ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ 2-4 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	81
Дроздова Н. В. Олекс М. Н.	К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	85
Ежов Д. А. Петрова С. А.	МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ	89
Емельянова Ю. Н. Данилова Г. Р. Емельянов В. Д.	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ОСНОВЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ	92
Зыков И. Е. Кузнецова Д. Д. Крутова О. Д.	РАЗРАБОТКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОТИПИЧЕСКОЙ ИЗМЕНЧИВОСТИ И СТАБИЛЬНОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИПЫ МЕЛКОЛИСТНОЙ (TILIA CORDATA MIIL)	97
Зырянова О. Н. Шмульская Л. С.	ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В ШКОЛЕ	100
Иванов М. А. Ершова Н. В.	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДОВДЕЯТЕЛЬНОСТНОГООБУЧЕНИЯ	102
Ивановская О. Г.	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ С ПОДРОСТКАМИ, ИМЕЮШИМИ НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ	106
Казакова А. Г.	ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	109
Киргизова Е. В. Романцова Н. Ф.	ИНФОГРАФИКА КАК СРЕДСТВО ВИЗУАЛИЗАЦИИ И КОММУНИКАЦИИ	112
Кирилов К. А. Приходов Д. С. Харламова Л. В.	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ И ЦЕННОСТЕЙ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ	115
Kobtseva S. A. Pastushkova M. A.	DIFFERENTIATED TEACHINHG ENGLISH PROCESS FOR NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS	119
Кожурова А. А. Шипкова А. А.	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ	123

Козырская И. Н.	ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О БЕЗОПАСНОМ ПОВЕДЕНИИ И ПУТИ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	125
Колодезникова С. И. Дмитриева Л. П.	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ	129
Колычева Г. Ю. Мыльникова Ю. В.	ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ	132
Коновалова Н. А.	ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ	135
Космодемьянская С.С. Пономарева З. А.	ТЕХНОЛОГИЧНОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ К ПРЕПОДАВАНИЮ ХИМИИ	139
Курина В. А. Куняева Е. О.	ГЕНЕЗИС РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СТУДИЯМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА	142
Куулар Л. Л. Танзы М. В.	ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ ПРОЕКТИРОВАНИЮ И КОНСТРУИРОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КАРТ УРОКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СОО	146
Леонова И. А.	ТВОРЧЕСТВО КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНСТРУКТОРСКОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ	151
Лозовая М. А. Зотин В. В. Петрова С. С.	ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЙСТВЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ МЕТОДАМИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ	154
Лях В. И.	ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ В СТРУКТУРЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ	157
Мазурова Н. А.	ИЗУЧЕНИЕ ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ	160
Матвеев С. С.	ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ И ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКОЙ	164
Медведева Е. А.	ТЕХНОЛОГИИ ТЕАТРАЛИЗОВАННО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ВООБРАЖЕНИЯ И ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	169
Мураталиева М. А.	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ	172
Нагоева М. А. Ашхотова Л. А.	К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ	176
Норден А. П. Леженина С. В. Исмагилов К. Р.	ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	178
Нугуманова Л. Н. Шайхутдинова Г. А. Яковенко Т. В.	НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	182
Нуриева А. Р. Галич Т. Н. Миннуллина Р. Ф.	РАЗВИТИЕ ДЕТСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	185

Нуриева А. Р. Галич Т. Н. Кипрова В. П.	УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ КОНКУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ	188
Нуриева А. Р. Миннуллина Р. Ф. Газизова Ф. С.	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	191
Нуриева А. Р. Газизова Ф. С. Галич Т. Н.	ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ	194
Оселедчик Е. Б. Ивлева А. А. Штратникова А. В.	ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА РЕСПУБЛИКИ КРЫМ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ В КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО РОССИИ	197
Павленкович О. Б. Бутина А. П.	МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	200
Панина С. В. Квашина С. Ю.	ДВИЖЕНИЕ JUNIOR SKILLS КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ	203
Пегова Х. Р. Виноградов В. Л. Талышева И. А.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ БАРЬЕРОВ КОММУНИКАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	206
Петрова С. Ф. Андросова М. И. Ксенофонтова А. П.	ВОПРОС ПРОФИЛАКТИКИ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМЫХ ШКОЛЬНИКОВ	210
Пожарская Л. А.	РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ГИБДД МВД ПО Г. НАБЕРЕЖНЫЕ ЧЕЛНЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕТСКОГО ДОРОЖНО – ТРАНСПОРТНОГО ТРАВМАТИЗМА	213
Поротова Н. А. Афанасьева Л. И.	ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ	217
Приходов Д. С. Григорьев В. В. Юнусова А. В.	КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ	226
Провоторова Е. А.	QUIZLET.COM КАК ИНСТРУМЕНТ САМОПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛАТЫНИ	229
Провоторова Е. А. Рыбакова И. В.	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ ЛАТИНСКИХ АНАТОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ	233
Пушкина К. В. Николаева Н. В.	ИЗУЧЕНИЕ МЕДИЦИНСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ПРЕДПОСЫЛКИ ДЛЯ УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	236
Раковская О. Л. Сергеева М. Г.	О ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ	239
Репкина Ю. А.	СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА	242
Сергеева М. Г. Колчина В. В.	КОНЦЕПЦИЯ ВЫСТРАИВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИННОВАЦИОННО-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ТИПА У БУДУЩИХ УПРАВЛЕНЦЕВ	246
Сергеева М. Г. Углов В. В.	РОЛЬ ТВОРЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	249
Сергеева М. Г. Колчина В. В.	ВЫСТРАИВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИННОВАЦИОННОГО ХАРАКТЕРА У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	252

Сергеева М. Г.	ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА	255
Сергеева М. Г.	РОЛЬ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	258
Сергеева М. Г.	КОМПЕТЕНТНОСТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ СУЩНОСТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ	263
Сергеева М. Г.	К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	266
Сергеева М. Г.	ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ	269
Суходимцева А. П. Сергеева М. Г.	ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА	272
Углов В. В.	ТВОРЧЕСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ	276
Яновская Г. С.	ОРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКИХ КОНФЕРЕНЦИЙ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	280

ПСИХОЛОГИЯ

Аврамова Т. И.	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С УРОВНЕМ МАНИПУЛЯЦИЙ, УРОВНЕМ ФРУСТРАЦИИ И ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ EQ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГА	283
Алексеева Н. А. Поскребышева Т. А.	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ – НЕОТЪЕМЛЕМОЕ КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА	287
Беленкова Л. Ю. Ананикова В. В.	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ АЛЬТРУИСТИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗА	289
Карнеев Р. К. Карнеева О. А.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РАБОТНИКОВ АВТОШКОЛ	294
Клыпа О. В. Стежко П. А.	АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	297
Кобзарева И. И. Донцов А. В. Андреева Е. А.	ПРОФИЛАКТИКА МОЛОДЕЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	301
Кормачева О. В.	ПСИХОДИНАМИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПСИХОПРОФИЛАКТИКЕ КОРРУПЦИОННОЙ ВИКТИМНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	305
Лидак Л. В. Юнгман И. В. Спиридонова И. Н.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА	309
Ложкарев А. И. Газизова Ю. С. Демченко О. Ю.	О ФОРМИРОВАНИИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КУРСАНТОВ МЧС РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ	313
Льдокова Г. М. Дмитриева К. Ю.	ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ	317
Манакова М. В.	ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ПРОТЕКАНИЯ СТРЕССА У УЧИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	321
Матвеева О. С.	ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ ИУ, СОСТОЯЩИХ В РЕЗЕРВЕ	325

Мешкова И. В. **Завьялова Л. П.**	**ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ: ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ**	**328**
Мешкова И. В.	**КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**331**
Мугаллимова Н. Н. **Симзяева Е. Н.** **Шашкин Н. Г.**	**СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШЕКЛАССНИКА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**	**335**
Ноговицына Н. М. **Лис Я. О.**	**ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ**	**338**
Платонова З. Н. **Прокопьева Ю. П.**	**ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**	**341**
Разуваева Т. Н. **Савицкий А. В.**	**ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПОНЕНТОВ СУБЪЕКТНОЙ АКТИВНОСТИ В МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ**	**344**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 64. Часть 3.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 28.08.2019. Сдано в набор 02.09.2019. Дата выхода 25.09.2019
Формат 210х297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 41,26.
Тираж 500 экз. Цена свободная.