12+

# ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## Выпуск 61
## Часть II

ЯЛТА
2018

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
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

## 61 (2)

## Сборник научных трудов

Ялта
2018

**УДК 37**
**ББК 74.04**
**П 78**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 26 ноября 2018 года (протокол № 11)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 61. – Ч. 2. – 348 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. В., 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), 2018 г.
Все права защищены.

**УДК 371**

**кандидат педагогических наук,**
**доцент кафедры психологии и педагогики Аверина Татьяна Николаевна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Республики Крым «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования» (г. Симферополь)

# ФЕНОМЕН ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

*Аннотация.* Целью данной статьи является изучение феномена инновационной культуры педагога. В исследовании рассмотрено место инновационной культуры педагога в системе составляющих инновационной личности, обоснована ее взаимосвязь с другими компонентами указанной системы, такими как: инновационное мышление, инновационное поведение, инновационная педагогическая деятельность. В работе рассмотрены основные теоретические аспекты инновационной культуры, обоснована ее роль в системе профессионализма современного педагога.

*Ключевые слова:* инновации, педагогическая инноватика, инновационная культура педагога, инновационная педагогическая деятельность, инновационное поведение, инновационное мышление, инновационная личность, структура инновационной культуры педагога.

*Annotation.* The purpose of this article is to study the phenomenon of innovative culture of the teacher. The study examines the place of innovative culture of the teacher in the system of components of innovative personality, justified its relationship with other components of this system, such as: innovative thinking, innovative behavior, innovative pedagogical activity. The paper deals with the main theoretical aspects of innovative culture, justified its role in the system of professionalism of the modern teacher.

*Keywords:* innovation, pedagogical innovation, innovative culture of the teacher, innovative pedagogical activity, innovative behavior, innovative thinking, innovative personality, the structure of innovative culture of the teacher.

**Введение.** На современном этапе ввиду учета перехода отечественного социума от индустриального периода к постиндустриальному (инновационному) трансформируются требования со стороны общества и государства к личности учителя. В данном контексте понятие «личность педагога» рассматриваем как совокупность его ценностных ориентаций, мотивов и стиля индивидуальной деятельности и общения; как основу педагогической деятельности, определяющую характер ее целей и задач. Личность учителя – это своеобразный портрет данной профессии, сочетающий в то же время индивидуальность, уникальность и профессиональную неповторимость.

В системе требований к личности учителя со стороны государства и общества на современном этапе является наличие у педагога готовности к реализации инновационной педагогической деятельности. Это обосновывает потребность разработки и теоретического обоснования инновационных составляющих личности современного педагога, в частности – инновационной культуры учителя как одного из основных условий реализации инновационной деятельности и ключевого компонента инновационной компетентности педагога; поиска новых моделей формирования личности современного педагога в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров, обеспечивающих развитие инновационного мышления учителя, его инновационной культуры и готовности к реализации инновационной деятельности.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является изучение теоретических аспектов инновационной культуры педагога, ее места в системе составляющих инновационной личности, а также в спектре профессионально значимых личностных качеств специалиста в области образования на современном этапе его развития.

**Изложение основного материала статьи.** Рассматривать сущность и особенности формирования инновационной культуры педагога невозможно без других составляющих инновационной личности педагога, представляющей собой сложных комплекс личностных образований. В рамках данного комплекса в наиболее тесной зависимости с феноменом инновационной культуры личности педагога выступают такие понятия, как «инновационное мышление» и «инновационное поведение».

Взаимосвязь данных компонентов объясняется следующим алгоритмом формирования профессионально значимых личностных образований педагога: на основе инновационного мышления формируются предпосылки и возможности реализации инновационной деятельности. В процессе последней, в свою очередь, на базе развитого инновационного мышления происходит формирование инновационной культуры.

На основе изложенного целесообразно обратиться к определению указанных составляющих инновационной личности педагога.

Инновационное мышление как составляющая педагогического мышления является когнитивным образованием, специфическим интеллектуальным инструментом, который обеспечивает определенную технологию течения мыслительных процессов, а также возможность реализацией педагогом познавательной и поисковой активности. Так, в широком значении инновационное мышление представляет собой, по мнению исследователей Е.Г. Беляковой и С.Н. Дегтярева, «способность личности осуществлять инновационную деятельность» [1, с. 11].

Инновационное мышление исследователями А.П. Усольцевым и Т.Н. Шамало рассматривается в значении творческого, научно-теоретического, социально-позитивного, конструктивного, преобразующего и прагматичного мышления, направленного на обеспечение инновационной деятельности и осуществляемого на когнитивном и инструментальном уровнях [9].

По мнению В.П. Делия, основными признаками инновационного мышления личности являются:

- неразрывная связь с деятельностью;
- направленность на создание объективно нового (ноумена);
- возможность на основе созданного ноумена решать практические проблемы;
- социальная позитивность мышления [2].

Основной спецификой инновационного мышления является то, что оно неразрывно связано с деятельностью [8]. Данное утверждение подчеркивает объективность представленного выше алгоритма:

инновационное мышление выступает основным средством реализации инновационной деятельности, реализующейся в инновационном поведении педагога. В этой связи инновационное поведение целесообразно рассматривать как способ внешней демонстрации инновационного мышления. Инновационное поведение проявляется в действиях, способах и методах осуществления инновационной деятельности от разработки инновационной идеи до ее внедрения на практике.

В контексте педагогической деятельности к характеристикам инновационного поведения отнесем:

- инициативность педагога;
- наличие личностной потребности в системном освоении способов и методов обучения и воспитания;
- стремление к созданию новшеств или к эффективному применению авторских педагогических инноваций в педагогическом процессе [7].

Отношение учителя к инновационной деятельности определяет соотнесение нового и традиционного в его работе, оценку значения инноваций, уровень инновационных притязаний, приложения реальных усилий к улучшению педагогического процесса. Через рациональное отношение к инновациям, проявляющееся в инновационном поведении, характеризующимся эффективным сочетанием традиционных и новейших педагогических технологий «проявляется личностный почерк, личностная составляющая инновационной деятельности, культура инновационной деятельности педагога» [6, с. 411].

Поскольку культура – это феномен, формирующийся в непосредственной деятельности, можем утверждать, что формирование инновационной культуры педагога реализуется на основе развития инновационного мышления в процессе осуществления инновационного поведения. В свою очередь, роль социокультурного механизма регуляции инновационного поведения педагога играет инновационная культура.

В теоретических источниках представлены многочисленные подходы к пониманию сущности инновационной культуры. В частности, доминируют такие подходы, как аксиологический и структурно-функциональный. С точки зрения аксиологического подхода инновационная культура рассматривается как система ценностей на данном этапе инновационного развития общества. Структурно-функциональный подход под инновационной культурой предполагает понимание определенной системы материальных и идеальных элементов, отраженных в сознании и поведении человека, единстве с их реальным функционированием [3].

Определения, представленные с позиций указанных подходов, характеризуют общественный уровень инновационной культуры, в рамках данного исследования интерес представляет ее личностный уровень. В этой связи объективным выдается следующее определение: «Личность, избравшая целью и формой своей деятельности систематическое интеллектуальное познание, обретает возможность саморазвития путём интеллектуального самосовершенствования и создания новшеств, что способствует формированию ряда навыков, свидетельствующих о сформированности инновационной культуры» [5, с. 424].

Инновационную культуру учителя в рамках данного исследования целесообразно рассматривать как профессиональное явление, которое основывается на определенных качествах и взглядах педагога и проявляющееся в двух уровнях: личностном и профессиональном.

На первом из указанных уровней личность, обладающая инновационной культурой, это человек характеризующийся:

- высоким уровнем общей культуры;
- совокупностью интеллектуальных и духовных образований – эрудицией, эмпатией, толерантностью, ответственностью, нравственностью и т.п. [7].

Педагога, обладающего инновационной культурой, характеризует, прежде всего, высокий уровень его педагогической деятельности. По мнению современных исследователей инновационная культура учителя проявляется в следующих свойствах личности:

- отношением к обучающимся как к развивающимся субъектам;
- культурой человеческого взаимодействия;
- отношением к себе как к развивающемуся субъекту [4].

В структуре инновационной культуры педагога О.В. Кучергина выделяет следующие базовые составляющие:

1. Методологическую культуру, представляющую собой личностное образование, основание выбора стратегии профессиональной деятельности, проявляющуюся в:
   - понимании учителем аксиологической функции педагогической деятельности;
   - критическом отношении к педагогическим явлениям;
   - установке на преобразование образовательного процесса в соответствии с ценностными ориентирами его развития;
   - рефлексии относительно предпосылок процесса и результата собственной профессиональной деятельности.
2. Информационную культуру как степень овладения профессиональной педагогической информацией, умение и навык сбора, оценки, хранения, преобразования и передачи этой информации в процессе педагогической деятельности.
3. Инновационную деятельность педагога, представляющую собой комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса, а также сам процесс [5].

Становление инновационной культуры педагога как профессионально значимого личностного качества происходит путем развития ее основных структурных составляющих:

- инновационных ценностей;
- отношения к инновационной деятельности;
- знаний, необходимых для инновационной деятельности;
- навыков и умений реализовывать инновационно значимые приемы [10].

Наличие инновационных ценностей предполагает позитивное отношение личности к объективным инновационным условиям ее жизни, понимание необходимости постоянного пополнения знаний, использование новых подходов, стремление избегать любых стереотипов, заинтересованность в развитии собственной личности учащихся, общества.

Отношение к инновационной деятельности определяет соотнесение нового и традиционного в работе педагога, оценку значения инноваций, уровень инновационных притязаний, приложения реальных усилий к улучшению педагогического процесса.

Знания, необходимые для инновационной деятельности включают:

- общую теоретическую подготовку к преподаванию предмета;
- знание основ теории инноватики в целом педагогической инноватики в частности, понимание значимости инноваций в развитии общества [10].

**Выводы.** Резюмируя вышеизложенное, заключим, что одним из основных требований к личности учителя со стороны общества и государства на современном этапе является наличие готовности к реализации инновационной педагогической деятельности. Соблюдение данного требования предполагает наличие высокого уровня инновационной культуры педагога. Формирование данного феномена находится в тесной взаимосвязи с другими компонентами структуры инновационной личности, а именно: с инновационным мышлением и инновационным поведением. В связи с чем подчеркнем, что формирование готовности педагога к инновационной деятельности, показателем которой является высокий уровень инновационной культуры, представляется сложным интегрированным процессом становления инновационной личности.

**Литература:**


1. Белякова Е.Г., Дегтярев С.Н. Оценка смыслообразующего потенциала инновационного образовательного процесса // Образование и наука. 2011. – № 3. – С. 3-16.
2. Делия В.П. Инновационное мышление в XXI веке. М.: Де-По, 2011.
3. Елизарова Л.Е. Инновационная культура личности и общества: сущности и условия формирования / Л.Е. Елизарова, Л.А. Холодкова, В. П. Чернолес. // Инновации в образовании – 2006. – № 3. – С. 74-83.
4. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – М.: Академия, 2002. – 208 с.
5. Кучергина О. В. К определению сущности понятия «инновационная культура педагога» // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 424-430.
6. Мынбаева А.К. Инновационное мышление современного педагога // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2008. – № 6. – С. 410-413.
7. Сластёнин В.А. Педагогика: инновационная деятельность. / В.А. Сластёнин, Л.С. Подымова. – М., 1997. – 224 с.
8. Усольцев А.П., Шамало Т.Н. Учебный процесс: развитие инновационного мышления школьников // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 1. – С. 33-37.
9. Усольцев А.П., Шамало Т.Н. Формирование инновационного мышления школьников в учебном процессе // Образование и наука. – 2014. – № 4. – С. 17-31.
10. Фокина В. Н. Формирование инновационной культуры преподавателя вуза: социологический аспект управления: дис. канд. соц. наук: 22.00.08 / Современный гуманитарный институт. – М., 2001. – 151 с.


**Педагогика**


**УДК 347.147**



**кандидат педагогических наук Агапов Алексей Иванович**
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск);
**доктор филологических наук, профессор Киуру Константин Валерьевич**
Челябинский государственный университет (г. Челябинск)


## МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТЬЮ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ


*Аннотация.* В статье представлена модель управления студенческой вовлеченностью в процесс обучения в условиях онлайн-образования. Структурно-функциональная модель управления вовлеченностью студентов в обучение включает в себя: цель (как системообразующий компонент), основные содержательные блоки (когнитивный, практически-деятельностный, эвристический), организационные формы и методы и выполняет познавательную, аналитическую, практически-ориентационную и коммуникативную функции.



*Ключевые слова:* вовлеченность, образовательный процесс, модель студенческой вовлеченности, онлайн-образование.



*Annotation.* The article presents a model of management of student engagement in the learning process in the online education. The structural-functional model of managing students' engagement in learning includes: a goal (as a system component), main content blocks (cognitive, practical, activity, heuristic), organizational forms and methods and performs cognitive, analytical, practical orientation and communication functions.



*Keywords:* engagement, educational process, model of student engagement, online education.


**Введение.** Внимание ученых в последнее время все больше обращено к проблемам применения цифрового контента, интернет-ресурсов в образовательном процессе, к возможностям онлайн-образования. Н.С. Крамаренко рассматривает Интернет как социокультурное пространство жизни и развития человека [4]. Исследования Н.Г. Малошонок посвящены взаимосвязи между использованием преподавателями Интернета и мультимедийных технологий и студенческой вовлеченностью [5]. Проблемы онлайн-образования поднимаются в исследовании П. Келли и Х. Коутса. По мнению авторов, онлайн-образование является сравнительно новым элементом в системе высшего образования и открывает новые возможности для обогащения образовательного опыта и улучшения академических результатов каждого студента [1]. Есть мнение, что цифровые технологии в образовании могут не только привести к появлению практик, являющихся простыми альтернативами традиционным, но и существенным образом изменить сам процесс обучения [7]. Дж. Кларк констатирует, что визуальные средства стимулируют интерес студентов к представляемой информации и активизируют их внимание [6].

В современных исследованиях установлена положительная взаимосвязь использования студентами информационных технологий в учебных целях и их вовлеченности в обучение и взаимодействие с преподавателями [9]. Появились исследования эффективности применения в образовательном процессе

социальных сетей и микроблогинга [8]. Проблема студенческой вовлеченности в процесс обучения в условиях онлайн-образования начинает активно изучаться [3].

Несмотря на довольно большое количество работ в исследуемой области, вопрос о зависимости уровня студенческой вовлеченности в процесс обучения в условиях дигитализированной среды от применяемых в образовательном процессе вуза методов обучения разработан недостаточно. В частности, в педагогической теории недостаточно определены педагогические условия управления вовлеченностью студентов в процесс обучения в условиях онлайн-образования, не выявлены специфические особенности онлайн-среды для обучения в вузе. Этим обусловлена необходимость рассмотрения проблемы исследования на научно-теоретическом и практическом уровнях.

**Изложение основного содержания статьи.** Модель управления студенческой вовлеченностью в процесс обучения в условиях онлайн-образования мы будем строить, исходя из системного, деятельностного и компетентностного подхода к образовательному процессу. За основу для построения модели мы возьмем ранее разработанную нами модель формирования медиаграмотности у молодежи [2].

Системный подход позволяет осуществить разработку структурно-функциональной модели управления студенческой вовлеченностью в процесс обучения в условиях онлайн-образования. Опора на деятельностный подход позволяет организовать процесс управления студенческой вовлеченностью в процесс обучения при активном участии основных субъектов образования в данном процессе посредством включения их в различные виды деятельности. Компетентностный подход позволяет не только усвоить студентам отдельные знания и умения, но и овладеть комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных компонентов.

Итак, прежде всего нам необходимо исследовать структуру процесса управления студенческой вовлеченностью в процесс обучения. Для этого за основу мы возьмем структуру образовательного процесса, включающую в качестве основных компонентов цель, содержание, формы и методы.

Целью модели управления студенческой вовлеченностью в процесс обучения в условиях онлайн-образования является формирование результата обучения, реализующегося на индивидуальном и институциональном уровнях.

Исходя из сущности вовлеченности студентов в процесс обучения, мы определили задачи управления студенческой вовлеченностью в процесс обучения в условиях онлайн-образования:

- на уровне академической вовлеченности:

1) развитие индивидуальной вовлеченности,

2) создание институциональных условий для вовлеченного обучения.

- на уровне социальной вовлеченности:

1) развитие взаимодействия с другими студентами,

2) развитие взаимодействия с преподавателями.

Цель и задачи разрабатываемой модели определяют ее содержание.

Содержание модели составляют следующие блоки: когнитивный, практически-деятельностный, эвристический. Под блоками мы понимаем части содержательного компонента модели, отличающиеся содержательной и структурной специфичностью и относительной автономностью. Каждый блок имеет свою цель, содержание, предполагает использование определенных методов в образовательном процессе, а также выполняет определенные функции. Представим подробное описание содержания каждого блока.

Целью когнитивного блока является формирование у студентов профессиональных и общих компетенций.

В содержание когнитивного блока модели управления студенческой вовлеченностью в процесс обучения в условиях онлайн-образования мы включили следующие знания:

-знание содержания процессов самоорганизации и самообразования;

-знание характеристики и механизмов процессов саморазвития и самореализации личности.

В результате освоения содержания данного блока студенты должны усвоить понятия и основные категории изучаемой дисциплины.

Успешной реализации когнитивного блока будут способствовать следующие моменты:

- учет основных принципов обучения: последовательности, систематичности, доступности, связи с жизнью, активности;

- использование разнообразных форм и методов образовательного процесса;

- привлечение дополнительных источников информации с целью развития общего кругозора студентов.

Содержание рассматриваемого блока предполагает использование адекватных ему форм и методов образовательного процесса. МООС (массовые открытые онлайн-курсы) содержит открытые учебные материалы для работы в режиме онлайн. Лекционная составляющая чаще всего представлена в формате видео, реже аудио. Для текущей работы студентов применяются разнообразные интерактивные средства обучения: групповые онлайн обсуждения, совместная работа на основе Wiki, ведение блогов, онлайн-лаборатории, тестовое оценивание уровня освоения материала.

Исходя из цели и содержания когнитивного блока, можем определить его функции, под которыми понимается внешнее проявление свойств объекта. На наш взгляд, данный блок выполняет аналитическую и познавательную функции. При этом ведущей выступает познавательная функция, суть которой заключается в овладении студентами знаниями и умениями с осмыслением своих возможностей, с эвристическим подходом к познавательной деятельности.

Практически-деятельностный блок находится в тесной взаимосвязи с когнитивным блоком и направлен на практическое применение знаний и предполагает формирование у студентов следующих умений:

- умение планировать цели и устанавливать приоритеты при выборе способов решений с учетом условий, средств, личностных возможностей и временной перспективы достижения;

- умение самостоятельно строить процесс овладения информацией, отобранной и структурированной для выполнения профессиональной деятельности;

- умение реализовывать личностные способности, творческий потенциал в различных видах деятельности и социальных общностях.

Данный блок играет очень важную роль в целостном процессе управления студенческой вовлеченностью в обучение, что обусловлено прежде всего психологическими особенностями людей данного возраста.

Управление вовлеченностью возможно только при таких условиях деятельности, которые требуют проявления этих качеств. Только тогда действия становятся осознанными поступками, это позволяет формировать положительный опыт.

В результате реализации содержания данного блока студенты должны повысить свой уровень знаний, продолжить персональное развитие, усилить желание продолжить обучение.

Исходя из этого, основными методами освоения содержания практически-деятельностного блока выступают предлагаемые открытыми образовательными ресурсами видеолекции, текстовые конспекты лекций, домашние задания, тесты и итоговые экзамены.

Данный блок, исходя из его цели и содержания, реализует, прежде всего, практически-ориентационную функцию, которая направлена на формирование опыта взаимодействия в реальных ситуациях, а также познавательную и коммуникативную функции.

Эвристический блок находится во взаимосвязи с практически-деятельностным блоком и направлен на формирование способности самостоятельно вырабатывать пути решения задач.

Содержание данного блока предполагает:

- формирование у личности осознанных, оперативно и гибко применяемых знаний;
- стремление к самостоятельности в решении актуальных проблем и задач;
- владение приемами саморазвития и самореализации в профессиональной и других сферах деятельности.

Результатом реализации содержания данного блока является готовность студента к открытию новых систем, действий, операций в ходе обучения и воспитания.

Рассматриваемый блок реализует аналитическую функцию, а также практически-ориентационную и коммуникативную функции.

Данный блок реализуется путем использования смешанного образования.

Рассмотренные блоки представляют собой основу модели управления вовлеченностью студентов в обучение в процессе онлайн-образования. Все блоки являются равнозначными, поэтому предполагается их одновременная реализация в образовательном процессе, что обусловливается целостностью личности.

Необходимо также отметить, что существует тесная взаимосвязь между блоками, которая проявляется в том, что:

1) содержание каждого блока отражает одну из сторон управления студенческой вовлеченностью в обучение;

2) все блоки выполняют аналогичные функции (как ведущие, так и сопутствующие).

Мы считаем, что отобранное таким образом содержание будет способствовать достижению основной цели – формирование результата обучения, реализующегося на индивидуальном и институциональном уровнях.

<table>
<tr><td colspan="2">Целевой блок</td></tr>
<tr><td>Цель</td><td>Формирование результата обучения, реализующегося на индивидуальном и институциональном уровнях</td></tr>
<tr><td>Задачи</td><td>На уровне академической вовлеченности:<br>1) развитие индивидуальной вовлеченности,<br>2) создание институциональных условий для вовлеченного обучения<br>На уровне социальной вовлеченности:<br>1) развитие взаимодействия с другими студентами,<br>2) развитие взаимодействия с преподавателями</td></tr>
<tr><td colspan="2">Когнитивный блок</td></tr>
<tr><td>Цель</td><td>Формирование у студентов профессиональных и общих компетенций</td></tr>
<tr><td>Содержание</td><td>Знание содержания процессов самоорганизации и самообразования;<br>Знание характеристики и механизмов процессов саморазвития и самореализации личности</td></tr>
<tr><td>Методы</td><td>Открытые учебные материалы для работы в режиме онлайн</td></tr>
<tr><td>Функции</td><td>Аналитическая, познавательная</td></tr>
<tr><td colspan="2">Практически-деятельностный блок</td></tr>
<tr><td>Цель</td><td>Практическое применение знаний</td></tr>
<tr><td>Содержание</td><td>Умение планировать цели и устанавливать приоритеты при выборе способов решений с учетом условий, средств, личностных возможностей и временной перспективы достижения;<br>Умение самостоятельно строить процесс овладения информацией, отобранной и структурированной для выполнения профессиональной деятельности;<br>Умение реализовывать личностные способности, творческий потенциал в различных видах деятельности и социальных общностях</td></tr>
<tr><td>Методы</td><td>Видеолекции, текстовые конспекты лекций, домашние задания, тесты и итоговые экзамены</td></tr>
<tr><td>Функции</td><td>Практически-ориентационная, познавательная и коммуникативная</td></tr>
<tr><td colspan="2">Эвристический блок</td></tr>
<tr><td>Цель</td><td>Формирование способности самостоятельно вырабатывать пути решения задач</td></tr>
<tr><td>Содержание</td><td>Формирование у личности осознанных, оперативно и гибко применяемых знаний;<br>Стремление к самостоятельности в решении актуальных проблем и задач;<br>Владение приемами саморазвития и самореализации в профессиональной и других сферах деятельности.</td></tr>
<tr><td>Методы</td><td>Открытые учебные материалы для работы в режиме онлайн</td></tr>
<tr><td>Функции</td><td>Аналитическая, практически-ориентационная и коммуникативная</td></tr>
<tr><td colspan="2">Педагогические условия</td></tr>
<tr><td>Внедрение в учебный процесс принципа смешанного обучения (сочетание в ходе обучения электронных и человеческих ресурсов) путем создания обучающего контента и размещения его на онлайн-ресурсах.<br>Использование открытых образовательных ресурсов в преподавании дисциплин.</td><td>Повышение уровня студенческой вовлеченности в обучение в условиях онлайн-образования</td></tr>
<tr><td colspan="2">Результат: удовлетворенность обучением, академическая успеваемость, изменения в знаниях и компетенциях</td></tr>
<tr><td>Критерии: мотивационный, когнитивный, деятельностный</td><td>Уровни: низкий, средний, высокий</td></tr>
</table>

**Рисунок 1. Модель управления студенческой вовлеченностью в процесс обучения в условиях онлайн-образования**

**Выводы.** Представленная нами структурно-функциональная модель управления вовлеченностью студентов в обучение в процессе онлайн-образования включает в себя: цель (как системообразующий компонент), основные содержательные блоки (когнитивный, практически-деятельностный, эвристический), организационные формы и методы и выполняет познавательную, аналитическую, практически-ориентационную и коммуникативную функции. Особенностью модели является организация коммуникативной деятельности студентов, что находит отражение в структурных компонентах и функциях модели: ее открытости (подверженности внешним и внутренним преобразованиям), динамичности (возможности качественных изменений компонентов модели, их взаимосвязи), уровневости вовлеченности (высокий, средний, низкий).

**Литература:**

1. Келли, П. Онлайн-образование: путь от участия к успеху [Текст] / П. Келли, Х. Коутс // Вопросы образования. – 2016. – № 3. – С. 104–132.

2. Киуру, К.В. Модель формирования медиаграмотности у молодежи [Текст] / К.В. Киуру, Е.Е. Попова // Alma Mater. Вестник высшей школы. – №10. – 2016. – С. 112-114. DOI: 10.20339/AM.10-16.112.

3. Киуру, К.В. Проблема студенческой вовлеченности в процесс обучения в условиях онлайн-образования [Текст] / К.В. Киуру, Е.Е. Попова // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – № 59 (3). – 2018. – С. – 380-383.

4. Крамаренко, Н.С. Интернет как социокультурное пространство жизни и развития человека [Текст] / Н.С. Крамаренко // Педагогика. – 2016. – № 3. – С. 39–47.

5. Малошонок, Н.Г. Взаимосвязь использования Интернета и мультимедийных технологий в образовательном процессе со студенческой вовлеченностью [Текст] / Н.Г. Малошонок // Вопросы образования. – 2016. – № 4. – С. 60–83.
6. Clark J. PowerPoint and Pedagogy: Maintaining Student Interest in University Lectures // College Teaching. 2008. Vol. 56. No 1. P. 39–44.
7. Coates H. Student Engagement in Campus-Based and Online Education: University Connections. London: Routledge. 2006. 212 p.
8. Junco R., Heiberger G., Loken E. The Effect of Twitter on College Student Engagement and Grades // Journal of Computer Assisted Learning. 2011. Vol. 27. No 2. P. 119–132.
9. Laird T. F.N., Kuh G. D. Student Experiences with Information Technology and their Relationship to Other Aspects of Student Engagement // Research in Higher Education. 2005. Vol. 46. No 2. P. 211–233.



**УДК:378: 81**
**старший преподаватель Аджигеряева Сильвия Эскендеровна**
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория);
**кандидат физико-математических наук, доцент Болкунов Игорь Алексеевич**
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

## МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД ТЕКСТОВ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

*Аннотация.* Статья посвящена применению электронных переводчиков в высшем образовании. Рассмотрены причины и последствия их применения, недостатки популярных машинных переводчиков, предложены способы их эффективного включения в учебный процесс ВУЗа.
*Ключевые слова:* машинный перевод, электронный переводчик.
*Annotation.* The article is devoted to the usage of online translation programs in the system of higher education. There have been considered reasons of their usage and its consequences, and disadvantages of popular online translators. Ways of efficient employing online translators in the high school teaching process have been suggested.
*Keywords:* online translation programs, electronic translator.

**Введение.** Информационная революция, несомненно, способствовала повышению эффективности образования. Одновременно в сфере образования появились и проблемы, привнесенные процессами информатизации. Одной из таких проблем является сформировавшаяся зависимость обучающихся высшей школы от электронных ресурсов, стремление получить уже готовые тексты, используя компьютерные программы и информационные источники. Так, для перевода текстов при изучении иностранного языка обучающиеся часто используют электронные переводчики вместо самостоятельного перевода текстов.

**Формулировка цели статьи.** Цель статьи – анализ причин и последствий применения электронных переводчиков, выявление недостатков и возможностей применения машинного перевода в учебном процессе при изучении иностранных языков.

**Изложение основного материала статьи.** Системы машинного перевода становятся популярными в современном мире. Выделяют два основных фактора развития машинного перевода: научный и социальный.

Научный фактор определяется сложностью компьютерного моделирования перевода. Сложные задачи машинного перевода привлекают внимание ученых, в результате чего возникают новые приемы автоматизации перевода и формализации языковых данных. Кроме того, успехи в области машинного перевода связаны с прогрессом в области автоматизации информационного поиска, логического анализа языковых текстов, экспертных систем, способов представления знаний в вычислительных системах и т. д.

Несомненно, социальный фактор является важнейшим. Он обусловлен возрастающей ролью самого перевода в современном мире как необходимого условия обеспечения межъязыковой коммуникации. Другие способы преодоления языковых барьеров, например, изучение иностранного языка, не могут сравниться с переводом по эффективности. Поэтому альтернативы переводу нет, а разработка качественных и производительных систем машинного перевода способствует решению важнейших социально-коммуникативных задач.

Именно решение коммуникативных задач, таких как общение с иноязычными собеседниками, друзьями и партнерами, предварительное знакомство с культурой, историей, памятниками других стран, покупки на международных торговых интернет площадках и т.д., приводит к знакомству с электронными переводчиками.

Появились достаточно быстрые и недорогие электронные переводчики. Студенты достаточно быстро нашли способы использования компьютерных систем перевода в учебном процессе, несмотря на низкое качество перевода. Главной же причиной популярности электронных переводчиков в студенческой среде является потенциальная возможность достичь желаемого результата с минимальными затратами, т. е. электронный перевод является привлекательной альтернативой самостоятельному выполнению работы. Действительно, выделить, скопировать, вставить, запустить переводчика – и перевод готов. Выглядит очень привлекательно.

Последующий анализ сопутствующих факторов обращения к электронным переводчикам позволяет выделить следующие причины их использования:

– производство оригинального перевода текста является более трудоемкой работой, чем применение электронных переводчиков, и требует более высокого уровня владения иностранным языком;

– высокий авторитет компьютерных технологий приводит к мнению, что текст, произведенный электронным переводчиком, характеризуется достаточным качеством стиля, логики, последовательности и

т. д. Собственный перевод студента не может сравниться с работой электронного переводчика, и студент оставляет, как ему кажется, более качественный материал;

– студент понимает образование как процедуру получения квалификации, необходимой для дальнейшего успеха на рынке труда. Студент концентрируется на конечных результатах, а не на активном процессе получения навыков и умений, необходимых для успеха;

– часть студентов применяет электронные переводчики, так как они не хотят отличаться от других, с точки зрения затрат времени и сил на выполнение работы;

– не всегда студент может хорошо спланировать время, отведенное для выполнения работы. В результате перевод выполняется в цейтноте, и времени для собственной работы просто не остается.

Корни применения электронного перевода студентами лежат, по-видимому, не в высшей, а в основной школе. Причина – не только леность школьников или студентов. Часть вины лежит на школьных программах, перенасыщенных излишней информацией. В старших классах ребенок перегружен не только за счет учебной нагрузки, но и за счет дополнительных занятий с репетиторами, которые необходимы, чтобы поступить в ВУЗ. Выполнить требования ФГОС по всем дисциплинам невозможно. Отсюда и снисходительное отношение к экономии времени на переводах.

Одной из задач системы высшего образования является обеспечение конкурентоспособности образования на внешних рынках. При реализации этого направления возникает проблема недобросовестной конкуренции. Разновидностью недобросовестной конкуренции в учебном процессе является автоматический электронный перевод.

Любая организация заинтересована в том, чтобы приходили люди, умеющие анализировать, понимать и организовывать свою работу в изменяющихся условиях, а за автоматическим электронным переводом стоит нежелание заставить себя работать. Возможно наступление ситуации, когда ошибки или неточности электронного перевода приведут к небезопасности для организации.

Действительно, чтобы получить полезную информацию из текста, необходимо проследить грамматические связи и изучить лексику. В ряде случаев полезно проследить межкультурную аналогию, изучить исторические факты и т. д. [4].

Если эта кропотливая работа по переводу заменяется использованием студентами электронных переводчиков, то это оказывает негативное влияние на формируемые компетенции и препятствуют получению необходимых знаний, умений и навыков в изучении иностранных языков. Однако студентам не важно, кем и для каких целей создавались системы машинного перевода. Применение переводчиков позволяет студенту выполнить перевод быстрее, с меньшими затратами сил. При этом студенту не нужно запоминать значения слов, анализировать лексические и грамматические связи в предложении. То, что не обрабатывается мыслительными процессами, не становится достоянием памяти. Впоследствии формируется стойкая зависимость от использования электронных ресурсов, а работа при отсутствии компьютера становится невозможной [2]. Кроме того, информация, заложенная в тексте, не может быть использована в дальнейшем, не может воспроизвестись в диалоге или обсуждениях.

Поскольку запретить применение электронных переводчиков в обучении невозможно, то следует разработать приемы их использования. Для этого важно выявить изъяны машинного перевода и разработать приемы эффективного применения электронных переводчиков в учебном процессе.

В качестве примера рассмотрен перевод отрывка из произведения, входящего в легендарную серию MILLENNIUM Стига Ларссона – «Девушка, которая искала чужую тень», пятый роман о неукротимой Лисбет Саландер. Это художественное произведение неоднократно выбиралось в качестве книги для домашнего чтения студентами-филологами на кафедре филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАУО ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», что и обусловило актуальность выбора материала исследования.

Компьютерный перевод выполнялся популярным бесплатным сервисом Google.

В таблице 1 приведены переводческие факты при переводе фрагмента текста на русский язык переводчиком Google и носителем языка. Перевод носителя языка выполнялся профессиональным переводчиком, в режиме онлайн консультаций.

Были замечены расхождения между переводом выполненным электронным переводчиком и переводом носителя языка. Выявленные расхождения переводов или неточности перевода отмечены в таблице 1 цифрами в скобках.

На основании сравнения перевода фрагмента текста выполненного электронным переводчиком Google с переводом, выполненным носителем языка (см. Таблицу 1) выделены следующие ошибки и неточности электронного перевода:

1) Не распознана безличная конструкция;
2) Не распознана полисемия;
3) Не распознана синтаксическая конструкция, отсутствующая в русском языке;
4) Не распознан фразовый глагол;
5) Не распознаны устойчивые выражения;
6) Не распознаны устойчивые выражения;
7) Не распознано контекстуальное значение глагола;
8) Не распознана полисемия союза;
9) Не распознан род имени собственного;
10) Опущены эпитеты.

Типичные случаи некорректного перевода электронным переводчиком обусловлены тем, что программа не всегда способна распознать значение идиомы или многозначность слова, если лексико-семантические варианты лексической единицы не заложены в базу данных, и практически никогда не распознает скрытый смысл, окказиональное контекстуальное значение, переосмысленный или вскрытый фразеологизм [1].

Рассмотрим некоторые расхождения более подробно.

*Таблица 1*

**Переводческие факты при переводе с английского языка на русский переводчиком Google и носителем языка**

| Оригинал | Перевод Google | Перевод носителем языка |
|---|---|---|
| He unlocked the door and let her into the office, and for the first time (1) it struck him that it was a pretty sad sight. (2) How pathetic (3) to have big photos of his mother pinned to the bulletin board, larger even than the photographs of Vilda. He should have (4) taken them down a long time ago. (5) For that matter he should have resigned and (6) never had anything more to do with criminals. (7) But there he stood. He closed the door (8) as Salander (9) fixed him with a (10) dark, resolute look. | Он отпер дверь и впустил его в кабинет, и впервые (1) поразил его, что это было довольно печальное зрелище. (2). Как жалко (3) иметь большие фото-графии его матери, при-крепленные к доске об-ъявлений, даже больше, чем фотографии Вилды. Он должен был (4) при-нять их давным-давно. (5) В этом отношении он должен был уйти в отставку и (6) никогда не иметь никакого отноше-ния к преступникам. (7) Но он встал. Он закрыл дверь, (8) когда Саландер пристально (9) посмотрел на него. | Он открыл дверь и впустил ее в кабинет, и впервые (1) его поразило то, каким жалким он выглядел. (2) Как печально было видеть огромные фото матери (3) на доске объявлений, даже больше, чем фото Вильды. Нужно было (4) снять их давным-давно. (5) Если уж на то пошло, следовало бы уйти в отставку и (6) больше никогда не иметь дела с преступниками. (7) Но он по-прежнему здесь. Он закрыл дверь, (8) в то время как Саландер (9) проводила его (10) тяжелым и решительным взглядом. |

Достаточно часто для электронного переводчика представляют трудность английские фразовые глаголы. Например, при переводе фразы «He should have taken them down a long time ago» с английского на русский язык обнаружены следующие расхождения между электронным переводом и переводом носителем русского языка: программный перевод рекомендует принять (фотографии), не замечая послелога down: «taken them down», в то время как для носителя русского языка, знающего английский хорошо, подобная фраза не представляет трудности: «Нужно было (пример 4 в таблице 1) снять их давным-давно».

Весьма распространено сохранение переводчиком синтаксической структуры исходного текста, нередко за счет потери соответствия синтаксическим нормам переводящего языка (примеры 1, 3 в таблице 1). В ряде случаев причастные конструкции являются непосильными для электронного переводчика, и в результате качество перевода препятствует даже партитивному пониманию. Как правило, носитель языка в таких случаях применяет прием парцелляции, сохраняющий смысл исходной конструкции при соблюдении синтаксических норм переводящего языка: «Он отпер дверь и впустил его в кабинет, и впервые (1) поразил его, что это было довольно печальное зрелище.» (электронный перевод). – «Он открыл дверь и впустил ее в кабинет, и впервые (1) его поразило то, каким жалким он выглядел.» (перевод носителя языка).

Несогласование времен, рода и числа является частой ошибкой электронного переводчика (1, 10): «…впервые поразил его, что это было довольно печальное (электронный перевод) – впервые поразило его, насколько…(перевод носителя языка); «Саландер пристально посмотрел на него.» (электронный перевод) – «Саландер проводила его тяжелым и решительным взглядом» (перевод носителя языка).

**Выводы.** Таким образом, применение электронных переводчиков –объективная реальность нашего времени. Главная причина их использования заключается в возможности получить приемлемый перевод текста с минимальными затратами. Но использование студентами электронных переводчиков имеет, прежде всего, негативные последствия и не способствует глубокому изучению языка.

Бесплатная Веб-служба компании Google, предназначенная для автоматического перевода части текста на другой язык, является наиболее часто используемым электронным переводчиком студентами-филологами.

Проведенный анализ переводов отрывка художественного текста наглядно показал очевидные типичные ошибки и недостатки данного переводчика по сравнению с переводом, выполненным носителем языка:

– невозможность распознать переосмысленное значение лексической единицы (устойчивого выражения, идиомы, контекстуальное или окказиональное значение слова) в силу ограниченного объема баз данных электронных переводчиков и невозможности предвидеть все нюансы смыслов, порождаемых непосредственным человеческим общением;

– сохранение синтаксической структуры оригинального текста, которая отсутствует в переводящем языке;

– несогласование в роде, числе и падеже.

Следовательно, перевод текста, выполненный электронным переводчиком (Google), может быть использован только в качестве чернового варианта перевода при условии дополнительной корректировки, осмысления и аналитического редактирования переводного текста.

Запретить использование электронных сервисов и программ при переводе невозможно. Поэтому важной задачей является встраивание их возможностей в учебный процесс при одновременном контроле конечного качества перевода. Возможным вариантами легализации использования машинного перевода в учебном процессе являются:

– разработка заданий по анализу автоматического перевода текстов различных функциональных типов и выявлению недостатков машинного перевода;

– разработка упражнений, нацеленных на формирование и развитие умений редактирования переводов иноязычных текстов;

– применение типовых заданий, для выполнения которых электронного переводчика будет заведомо недостаточно, например, перевод художественных текстов, в том числе, поэтических;

– тщательный расчет времени самостоятельной работы обучающихся, отводимой на формирование навыков и умений двустороннего перевода, во избежание перегрузки обучающихся и провоцирования их на злоупотребление электронным переводом; одновременное повышение требований к качеству перевода.

**Литература:**
1. Белобородова Е. А., Бодулева А. Р. Преимущества и недостатки машинного перевода / Е. А. Белобородова, А. Р. Бодулева // Инновационная наука: международный научный журнал. – 2016. – № 9. – С. 224-226
2. Кабанов А. М., Юсупова Л. Г. Организация учебного процесса по иностранному языку в современных условиях: проблемы современных технологий в преподавании иностранных языков и пути их решения / А. М. Кабанов Л. Г. Юсупова Л. Г. // Педагогическое образование в России. – 2017. – №4. – С. 81-86.
3. Hofstadter D., Ограниченность переводчика Google [Электронный ресурс] / D. Hofstadter // The Atlantic. – 2018. – January. – Режим доступа: https://inosmi.ru/social/20180314/241678318.html
4. Юсупова Л. Г., Песина С. А. Роль языка в межкультурной коммуникации / Л. Г. Юсупова, С. А. Песина // Образование и наука в современных условиях : материалы II междунар. науч.- практ. конф. (Чебоксары, 15 янв. 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 255-256.

**Педагогика**

**УДК 37.035.6**
**кандидат педагогических наук, доцент Аксёнова Любовь Николаевна**
Государственное образовательное учреждение высшего образования
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

## ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ АЛТАЙСКОЙ ДУХОВНОЙ МИССИИ (XIX – НАЧАЛО XX В.)

*Аннотация.* Сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации – одна из задач, определённых Федеральным государственным образовательным стандартом. История становления письменности и школьного образования народов показывает не только путь развития, но и отношения, значения к языкам. В статье рассматривается создание азбуки народов юга Западной Сибири миссионерами. Особое внимание уделено формированию методики обучения родному языку в школах Алтайской миссии.
*Ключевые слова:* азбука, букварь, грамматика, метод, учащиеся, миссия, родной язык, программа.
*Annotation.* The preservation and development of cultural diversity and the linguistic heritage of the multinational people of the Russian Federation is one of the tasks defined by the Federal State Educational Standard. The history of the formation of writing and school education of peoples shows not only the path of development, but also attitudes and meanings towards languages. The article discusses the creation of the alphabet of the peoples of the south of Western Siberia by missionaries. Particular attention is paid to the formation of methods of teaching the native language in schools of the Altai Mission.
*Keywords:* alphabet, primer, grammar, method, students, mission, mother tongue, program.

**Введение.** Народ существует, пока знает свой язык. Одним из наиболее существенных признаков сохранения самобытности народа является не только сохранение, но и развитие родного языка. В условиях многонационального государства народам, не имеющим письменности, грозит опасность ассимиляции, забвения традиций. В России большинство народов Сибири не только сохранили язык и традиции, но и развили его. Общественность Сибири в XIX в. поднимала вопрос не только об экономическом развитии коренных народов, гражданского равноправия, но и духовного развития и просвещения. К сожалению, действительность не всегда соответствовала теоретическим воззрениям передовых людей и даже стремлениям чиновников. Для просвещения инородцев необходима была система инородческих школ. Правительство пыталось поднять вопрос об учреждении школ для народов Сибири. В 1853 году министр государственных имуществ граф Киселев спрашивал об этом сибирскую администрацию. Обширная переписка по поводу того, на какие средства должны быть созданы инородческие школы, привела к заключению, что создание школ за счет местного населения невозможно из-за его бедности. У правительства денег на школы не нашлось [13, с. 155].

**Изложение основного материала статьи.** Познавательным является изучение опыта Алтайской духовной миссии в становлении образования в регионе, населенном алтайскими и шорскими народами. Большое значение в просветительской деятельности миссии имели основы, которые были заложены на начальном этапе её существования первым начальником миссии архимандритом Макарием. Первый опыт обучения в школах миссии и проповеди основ христианства на русском языке не принесли желаемого результата. Архимандрит Макарий с помощью толмачей изучил алтайский язык (телеутское наречие) и начал переводить церковные тексты на алтайский язык.

Алтайский алфавит, созданный миссионерами, состоял из 27 букв, с добавлением 5 специальных алтайских, подчеркивающих специфику языка. Основу алтайского алфавита составлял телеутский диалект, с которым архимандрит Макарий познакомился, общаясь с жителями основного стана миссии – Улалы. По мнению Кудирмековой Н.И. эта особенность алфавита затрудняла его понимание и распространение среди алтайцев [6, с. 15]. Однако еще в работах Н.П. Дыренковой отмечается, что грамматика алтайского языка «имеет в виду два диалекта: телеутский (язык телеутов) и «калмыцкий» (язык алтайцев – алтай-кижи) [6].

С 1860-х годов миссия начинает применять систему Н.И. Ильминского. В школах детей алтайцев и шорцев обучают на родном языке, миссия готовит учителей из коренных народов сначала в училище Улалы, а затем в г. Бийске. В своей записке архимандрит Владимир отмечал: «…по прибытии моем в Алтайскую миссию я нашел, что дети крещенных Алтайских калмыков в миссионерских школах обучаются грамоте по русским букварям… Инородческим детям, не понимающим по-русски, на первых же страницах букваря приходится заучивать звуки, в их языке не существующие, и твердить слова, которых они не только понять, но и правильно произнести не могут…» [8, с.463.]. Это привело его к убеждению о необходимости создания букваря на родном языке, по которому алтайские дети начинали бы изучение грамоты. В мае 1871 года в журнале было напечатано письмо архимандрита Владимира Обер-прокурору Св. Синода графу Д.А. Толстому из г. Томска, в котором он писал: «…разумею обучение инородческих мальчиков-алтайцев на

их родном языке по напечатанной в Синодальной типографии особой азбуке,… выражаю надежду, что начальное обучение на родном языке усилит в детях охоту и ускорит самый ход обучения» [7, с. 6]. Для работы над грамматикой алтайского языка в г. Казань был отправлен иеромонах Макарий (М.А. Невский), будущий митрополит Московский и Коломенский. Параллельно работе над грамматикой алтайского языка со словарем Макарий знакомился с методикой работы школы Н.И. Ильминского. Работа над грамматикой была завершена в 1869 году. На титульном листе «Грамматики алтайского языка» нет фамилий авторов. Указано, что она составлена «членами Алтайской миссии». До сих пор исследователи пытаются выяснить личный вклад миссионеров в составление грамматики алтайского языка. Наверное, правы те, кто считает, что начата была она С. Ландышевым, огромный, если не основной вклад, внес В.И. Вербицкий, а в окончательной редакции и оформлении грамматики принимали участие иеромонах Макарий, проф. Н.И. Ильминский.

В г. Казани было отпечатано 1100 экземпляров грамматики алтайского языка. По совету Н.И. Ильминского и распоряжению архимандрита Владимира 200-300 экземпляров были отправлены для продажи в столицы, и 100 экземпляров осталось в Казани. Данное учебное пособие было напечатано за счет Св. Синода и использовалось при обучении в алтайских школах. Кроме этого, благодаря участию и содействию Н.И. Ильминского, в типографии г. Казани было напечатано более десяти изданий на алтайском языке.

Первый алтайский букварь (1868) для обучения грамоте был составлен по звуковому методу иеромонахом Макарием с помощью толмача М.В. Чевалкова, редактировался Н.И. Ильминским [2]. Содержание было составлено таким образом, что обучение начиналось с чтения на алтайском языке, затем совершался переход к русскому языку, далее текст шел параллельно на двух языках. В содержание букваря были включены нравоучительные статьи, изучение счета до 1000. К букварю было подготовлено приложение, включающее молитвы и книжку для чтения из избранных мест Священного Писания.

Букварь неоднократно переиздавался. Особенностью букваря 1882 года было то, что весь материал был на алтайском языке. Сделано это было чисто в педагогических целях – «чтобы алтайские дети имели дело только со своим родным языком» [3]. По мнению составителей, разнообразие и большой объем учебного материала в начале обучения языку могли вызвать затруднения учащихся. Отмечали они и особенности звуковой системы алтайского и русского языка, что также могло усложнить обучение грамоте. В содержание букваря были добавлены пословицы из работы видного исследователя тюркских языков проф. В.В. Радлова «Образцы народной литературы тюркских племен».

В 1896 г. в г. Томске вышла «Азбука для обучения грамоте алтайских инородческих детей» [4]. В данное издание «Азбуки» были включены некоторые рекомендации учителям после прохождения определенных тем. Например, обращалось особое внимание учителей на написание мягких звуков, которые есть в алтайском языке, и твердое произношение других букв.

В 1897 г. на средства Томского комитета Православного миссионерского общества была издана книга «После азбуки» для чтения в алтайских школах, составленная епископом Томским Макарием. В книге основное внимание было уделено молитвам, нравоучительным статьям на алтайском языке. Миссия последовательно выполняла свою задачу – становление христианского сознания новокрещеных через чтение религиозных текстов.

Известно, что до середины XIX в. шорский язык был бесписьменным. В 1870-е годы миссионерами была предпринята первая попытка создания шорского алфавита на основе кириллицы, а также нормативного языка. Шорский алфавит включал 32 буквы русской азбуки и трех дополнительных, учитывающих особенность языка. И.М. Штыгашев, выпускник Казанской семинарии, написал «Шорский букварь для инородцев восточной половины Кузнецкого округа», изданный в Казани в 1885 г. Он перевел на шорский язык Библию и тексты молитв, которые были использованы при обучении детей Шории в школах миссии. В литературе по истории шорского языка существует точка зрения, что письменности до 1917 года у шорцев не было, а изданные миссионерами переводы на шорском языке книг религиозного содержания «читались лишь грамотными шорцами» [11].

Первоначально обучение грамоте детей велось на алтайском и шорском языках, потом изучали русский язык. В инструкции для учителей миссионерских школ говорится о том, что «…Обучение грамоте инородческих детей должно происходить только на алтайском языке, а потом на русском. Как только дети усваивали немного русский язык, их «нужно было учить чтению самостоятельному и сознательному, как по-русски, так и по-алтайски, чтобы они, по выходов из школы, могли сами продолжать свое образование» [10, с. 2].

Были и отличия в обучении детей в миссионерских школах. «…При обучении грамоте вместо раздельного обучения чтению и письму, требуемого программою Св. Синода, ведется совместное обучение тому и другому» - это отступление в методах обучения объяснялось тем, что такой путь был традиционен, привычен в миссионерских школах, хотя и не совсем удобен. Из-за этой, по выражению оппонентов, «нелепой традиции» школа отставала от епархиальных школ по выполнению программ, особенно по русскому языку, но давала уникальную возможность алтайским детям получить начальное образование. Способные дети могли продолжить свое обучение в Бийском катехизаторском училище, которое пополняло штаты учителей и служащих Алтайской миссии. Русский язык был предметом изучения. Вопреки сложившему мнению, что большая часть учебного времени в церковноприходских школах отводилась изучению Закона Божия, сравнение учебных планов, документов, отчетов, справок данного типа и министерских школ показывает, что предметы религиозного цикла занимали столько же места, сколько и в светских. Нельзя говорить и о методах обучения только как об устаревших.

При обучении детей грамоте учителя должны были руководствоваться указаниями, изложенными в объяснительных записках к программам каждого учебного предмета. Обучение письму и чтению вели по звуковому методу. Рекомендации по методу звукового обучения были изложены в «Руководстве к букварю Тихомировых Д. Тихомирова» [9].

Сначала знакомили учеников с звуком слова, потом показывали ему письменную букву, затем учили его писать эту букву. После этого ученик должен был написать целое слово на эту букву, несколько слов и прочитать написанное. Потом ученика знакомили с печатной буквой, и он должен был прочитать печатное слово, несколько слов. Таким образом ученик должен был изучить всю азбуку. Большое значение придавали подготовке учеников к чтению и письму, в том числе их учили разделять слова на звуки и «сливать звуки в слово» [9, с. 4].

Молитвы и рассказы из Священной истории Ветхого и Нового завета дети алтайцев и шорцев должны были изучать на родном языке. Содержание Священной истории служило учебным материалом и при изучении русского языка. Как только дети начинали понимать русскую речь, учитель заставлял их пересказывать краткими предложениями какое-нибудь событие из Священной истории сначала на родном языке, потом учащиеся эти предложения учились переводить на русский язык в устной или письменной форме. Учитель должен был требовать от учащихся сознательного усвоения текста во время чтения ими книг. Проверяя прочитанный текст, учитель задавал вопросы на его понимание, объяснял непонятные слова и выражения. После беседы учащиеся должны были пересказать текст в полном объеме.

В миссионерских школах, в которых преобладали русские учащиеся, но были и дети алтайцев, понимающие русскую речь, обучение грамоте предлагалось начинать с русской азбуки и чтения. Потом изучали алтайский язык, чтобы «и русские мальчики впоследствии могли быть полезными для миссии».

При обучении грамоте и арифметике язык преподавания учителю приходилось изобретать самому, пользоваться помощью учащихся, владеющих двумя языками. Ученики переводили объяснение учителя на один из языков. На уроках арифметики большое внимание обращалось на устный счет. Исходили из того, что в жизни ученику чаще придется считать в уме, а не на бумаге. Воспитывая внимательность у учащихся, обращали внимание на такие задачи, которые имели практическое, «житейское» значение и решались не путем каких-нибудь правил, а смекалки. Ученики старших отделений измеряли и вычисляли площади. Знакомили учащихся и с простейшими дробями.

В школах, в которых обучение велось на алтайском языке, как отмечалось, «христианские основные истины» усваивались детьми «удовлетворительно». Большие проблемы были в преподавании и обучении русскому языку.

Обучение родному языку детей инородцев находилось под контролем начальника миссии и главы Томской епархии. Например, при общении с детьми приюта Улалинского Николаевского женского монастыря архиепископ Макарий обратил внимание на плохое знание родного языка воспитанниками. Он раздал им книги на алтайском языке, чтобы они не забывали «языка отцов». Начальник миссии требовал от учителей больше внимания уделять изучению учащимися родного языка. Во время поездок по епархии, обозревая миссию, архиепископ Макарий (М. Невский) присутствующим на братском съезде псаломщикам и учителям устроил экзамен по чтению и пению на алтайском языке. Не все обнаружили достаточные знания. Архиепископ Томский обратил внимание миссионеров и всех служащих миссии на необходимость усилить внимание преподаванию родного языка в школах и богослужению на алтайском языке [1].

**Выводы.** Православные миссионеры сыграли видную роль в истории и культуре народов юга Западной Сибири. Они создали письменность для народов Алтая и Горной Шории, одарили их первыми книгами на родном языке, устроили школы и библиотеки. Благодаря переводу религиозной литературы и учебников на алтайский язык, отмечается в отчете миссии за 1901 год, алтайцы могли сознательно читать и писать на родном языке. Содержание учебников и литературы соответствовало конечной цели миссионеров – это «горячая любовь к церкви и к молитвам», но позволило сохранить родной язык, читать и писать на алтайском и шорском языках. По данным за 1908 года, более чем в половине школ миссии обучение велось только на алтайском и шорском языках. Благодаря бережному отношению к языку и национальным традициям коренных жителей Алтая и Горной Шории содействовали становлению их национальной культуры.

**Литература:**

1. Адлыкова А.П. Монастыри Алтайской духовной миссии во второй половине XIX – начале XX века. – Горно-Алтайск, РИО Горно-Алтайского университета, 2006. – 188 с.

2. Алтайско-русский букварь. Азбука. СПб.: Синодальная типография. 1868. – 24 с.

3. Алтайский букварь. Азбука. Казань: Типография и литография В.М. Ключникова, 1882. – 48 с.

4. Азбука для обучения грамоте алтайских инородческих детей. Томск, Паровая Типо-Литография П.И. Макушина, 1896.

5. Дыренкова Н. П. Грамматика шорского языка. – М. – Л.: АН СССР, 1941.

6. Кудирмекова Н.И. Становление и развитие алтайской национальной школы (1917-1958 гг.). – Горно-Алтайск, РИО ГАГУ, 2008. – 180 с.

7. Отчет Алтайской и Киргизской миссий за 1891 г. – Томск, 1890.

8. Сборник сведений о православных миссиях и деятельности Православного миссионерского общества. – М.: 1872.

9. Тихомиров Д.И. Как научить писать, читать и считать на первой ступени обучения. М.: Типография К.Л. Меньшова, 1909.

10. Центр хранения архивных фондов Алтайского края. Ф. 164.Оп.2. Д.4. Л.2.

11. Чистяков Э.Ф. Учебник шорского языка: Пособие для преподавателей и студентов. Кемерово: Кемеровское книжное изд-во, 1992

12. Шорский букварь: для инородцев восточной половины Кузнецкого округа. - Казань: Типолитография В. М. Ключникова, 1885. - 81 с.

13. Ядринцев Н.М. Сибирь как колония. Новосибирск: Сибирский хронограф, 2003. - 556 с.

**УДК 796.322(075.8)**

**кандидат педагогических наук, доцент Амплеева Вероника Владиславовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и спорта» (г. Казань);
**ЗМС по гандболу, серебряный призёр Олимпийских игр, доцент Роменская Оксана Викторовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тольяттинский государственный университет» (г. Тольятти);
**ЗМС по гандболу, Олимпийская чемпионка,**
**руководитель центра внеучебной деятельности Близнова Ирина Юрьевна**
Частное учреждение профессионального образования
«Тольяттинский экономико-технологический колледж» (г. Тольятти)

# АНАЛИЗ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮНЫХ ГАНДБОЛИСТОК НА РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

*Аннотация.* В данной статье представлен анализ соревновательной деятельности юных гандболисток 10-16 лет, проводимый в рамках Чемпионата России сезона 2017-2018 гг. Представленные данные отражают статистику технико-тактических действий и допускаемых ошибок в игре в разных возрастных этапах. Отражена динамика изменения этих показателей в разных возрастных группах, что позволяет отследить уровень сформированности игрового мышления и тактической подготовленности в целом.

*Ключевые слова:* юные гандболистки, соревновательная деятельность, тактическая подготовленность.

*Annotation.* This article presents the analysis of competitive activity of young handball players aged 10-16 years, conducted in the framework of the championship of Russia of a season 2017-2018. Reflects the statistics of technical and tactical actions and make mistakes in the game at different age levels. The dynamics of changes in these indicators in different age groups is reflected, which allows to track the level of formation of game thinking and tactical readiness in General.

*Keywords:* young handball players, competitive activity, tactical readiness.

**Введение.** Начальный этап подготовки гандболиста весьма важный для становления тактического мастерства молодых спортсменов. Связано это с тем, что дальше спортсмен вступает в спорт высших достижений, где необходимо демонстрировать умения, чтобы закрепиться в составе команды. Как правило, тактическая подготовка, связанная с обучением, ведется и в юниорской команде, если такая существует как дубль команды мастеров, и в составе самой команды мастеров. Средства этой подготовки известны, они применяются на всех возрастных этапах. Но для игрока, который готовится вступить в спорт высших достижений, очень важным является то, как быстро тренер доверит ему участвовать в соревнованиях в составе команды высшей квалификации. Поэтому анализ соревновательной деятельности является обязательным элементом в подготовке гандболистов, позволяющий отследить уровень сформированности игрового мышления, как конкретного спортсмена, так и команды в целом.

**Изложение основного материала статьи.** Основная задача на начальном этапе подготовки гандболистов - воспитание игрового мышления. Оно заключается в умении реагировать на смену обстановки, выбирать наиболее рациональное решение несложной задачи, ориентироваться на сигнал [3].

Для развития оперативного тактического мышления гандболисту необходимо активно искать новые решения в каждой конкретной ситуации [3].

Мышление детей 10-12 лет отличается конкретностью. Им еще недоступно решение задач на базе широкой информации. Поэтому тактическая подготовка ребят этого возраста должна носить конкретный характер [1].

Главное в тактической подготовке на начальном этапе - это усвоение индивидуальных и частично групповых действий. Причем групповые действия нужно доводить до такой степени, чтобы в игре дети узнавали изученные ситуации и решали их автоматически [6].

Тренировочный этап самый продолжительный с 12 до 16 лет. Главной задачей подготовки на этом этапе является освоение групповых и командных действий. Его можно разделить на две части по направленности процесса подготовки: начальной и углубленной специализации.

На начальном этапе следует широко применять разучивание командных действий, но игроки должны осваивать их, выполняя функции двух, а иногда и трех различных амплуа. Это нужно в связи с поиском будущей специализации игрока в команде [2].

При этом сначала в групповых и командных действиях юные игроки участвуют, меняясь местами, а далее должно идти строгое следование освоения и совершенствования функций своего амплуа. К завершению тренировочного этапа предполагается индивидуализация в подготовке гандболистов по амплуа [4].

Дети 13 лет способны мыслить аналитически. Поэтому они должны получать задания с выбором решения из нескольких вариантов [1].

С целью изучения динамики тактической подготовленности юных гандболисток на разных этапах спортивного мастерства нам был проведен анализ соревновательной деятельности в рамках Чемпионата России по гандболу сезона 2017-2018 гг., среди девушек от 10-16 лет.

Общая результативность у исследуемых команд не имела достоверных различий, в зависимости от возрастных этапов.

В таблице 1 представлены данные среднего количества ошибочных действий в соревновательной деятельности у гандболисток разного возраста.

*Таблица 1*

**Показатели количества ошибочных действий в одной игре у гандболисток разного возраста**

| Передача мяча | Ловля мяча | Пробежка | Два ведения | В игрока | Заступ линии | Удале-ние | Красная карточка |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **10-11 лет, всего ошибок 19** | | | | | | | |
| 8 | 2 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 1 |
| **12-13 лет, всего ошибок 17** | | | | | | | |
| 5 | 5 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| **14-15 лет, всего ошибок 18** | | | | | | | |
| 6 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| **16 лет, всего ошибок 14** | | | | | | | |
| 3 | 0 | 2 | 0 | 2 | 4 | 3 | 0 |

Дальнейший анализ был по разным возрастным этапам, который показал допускаемые ошибки в ходе проводимого Чемпионата России 2017-2018 гг. Полученные данные позволили увидеть следующую картину.

Рисунок 1 демонстрирует наиболее типичные ошибки гандболисток самого юного возраста в соревнованиях. Как видно из представленного рисунка, самое большое количество ошибок в этом возрасте допускается по передаче мяча.

Девочки посылают мяч и в ноги партнеру, и высоко над головой, и в сторону, и не добрасывают. А бывает, что мяч летит так медленно, что ловкие защитники его перехватывают. Но перехваты бывают пока редкостью. У игроков 10-11 лет не зафиксировано ошибок «на игрока».

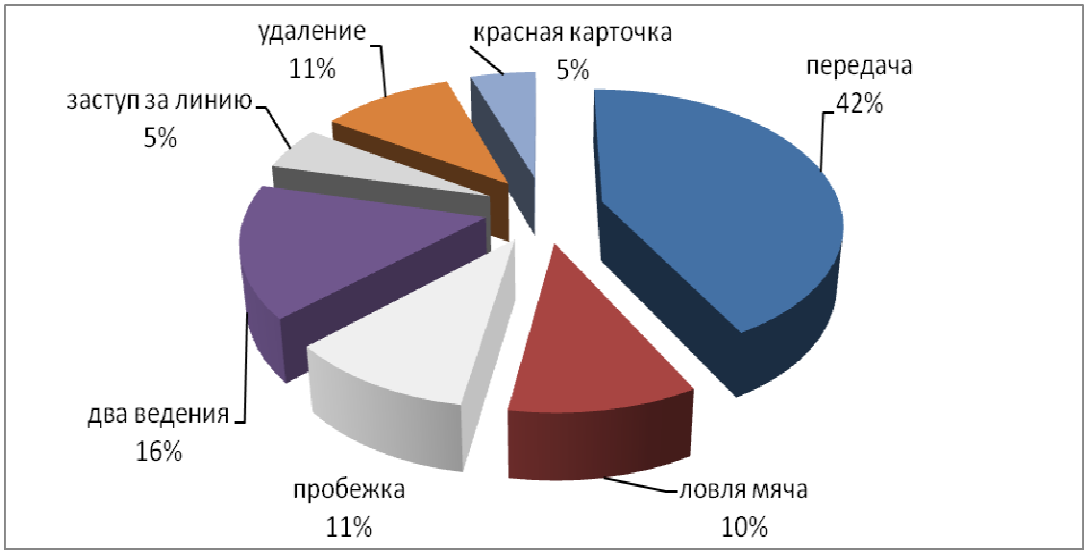



**Рисунок 1. Соотношение количества потерь за игру в соревновательной деятельности гандболисток 10-11 лет**

У гандболисток 12-13 лет ошибок не меньше, чем у самых младших (рис.2). Все также игроки теряют мяч при передаче и значительно больше при ведении мяча. Сказывается торопливость при выполнении приемов, так как уже подросли защитники и активно вмешиваются в процесс игры соперника. Однако кроме ошибок в передаче, которые уменьшились на 11%, появилось много ошибок в ловле мяча, где процент ошибочных действий возрос с 10% до 31%.

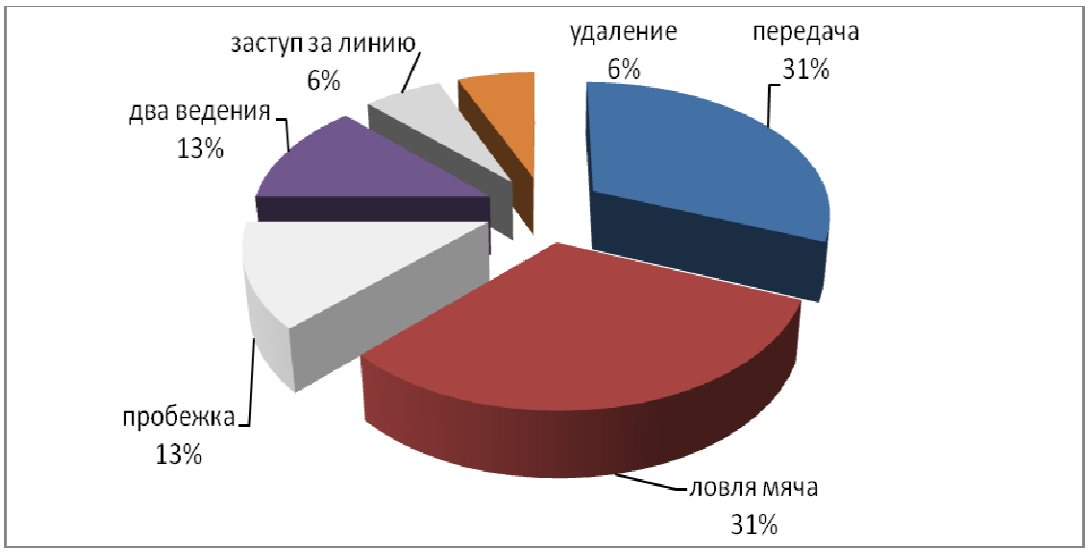



**Рисунок 2. Соотношение количества потерь за игру в соревновательной деятельности гандболисток 12-11 лет**

Уровень подготовленности команд довольно различный. Естественно и ошибки они совершают разные. У гандболисток 14-15 лет проявляются все те же ошибки, что и в более раннем возрасте и в передаче мяча и в ловле (рис. 3).

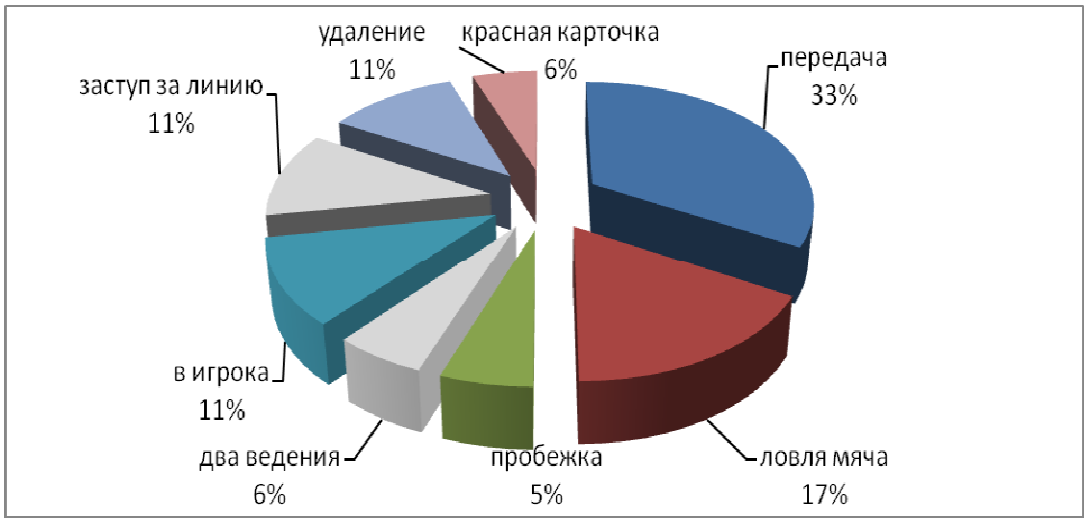



**Рисунок 3. Соотношение количества потерь за игру в соревновательной деятельности гандболисток 14-15 лет**

Диапазон различий в количестве и качестве ошибочных действий в игре у гандболисток 14-15 лет довольно широк. Примером может служить представленное на рисунке 4 соотношение количества потерь за игру во встрече двух команд.

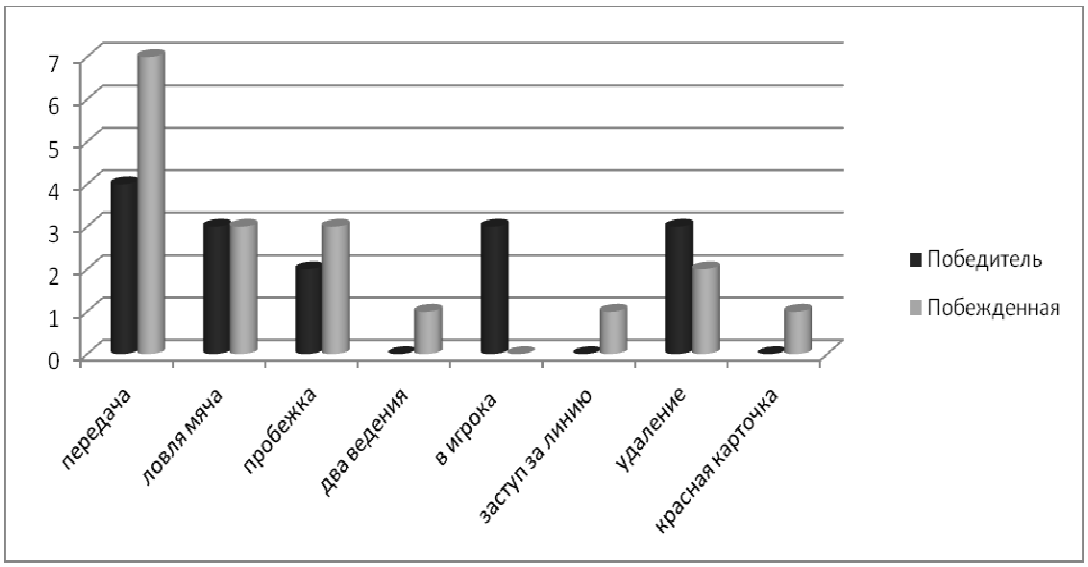



**Рисунок 4. Соотношение количества потерь за игру во встрече команд гандболисток 14-15 лет (показатели в %)**

При передаче мяча одна команда совершает 4 ошибки, а соперницы потеряли контроль за мячом в семи случаях, игроки одной команды 3 раза набежали на игрока, а другие ни одного.

Заметно меняется качество неправильных действий у гандболисток к 16 годам (рис.5). При этом прогрессируют такие ошибочные действия, как «в игрока», наступание на линию зоны вратаря, удаления возрастают. В этом возрасте спортсменки выполняют все приемы взрослых гандболисток как в нападении, так и в защите. Темп игры становится быстрее и действия резче.

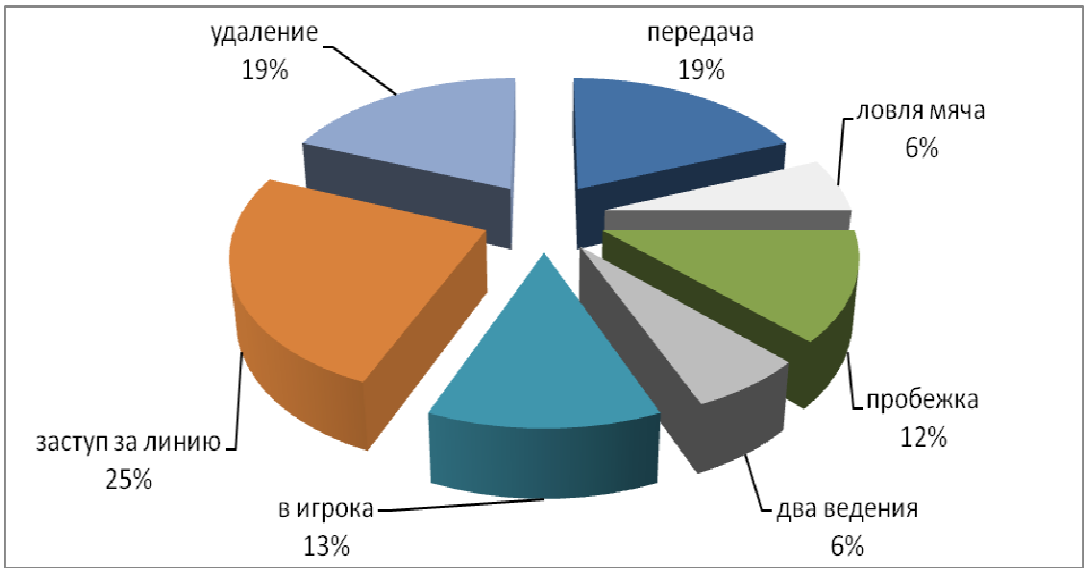



**Рисунок 5. Соотношение количества потерь за игру в соревновательной деятельности гандболисток 16 лет**

Потери в передаче и ловле мяча несколько снижаются. Однако в арсенале ошибок гандболисток остаются и ошибки «в игрока» и заступ на линию зоны вратаря (рис. 6).

На рисунке 6 представлены данные среднего количества ошибочных действий за игру в соревновательной деятельности гандболистов разного возраста.

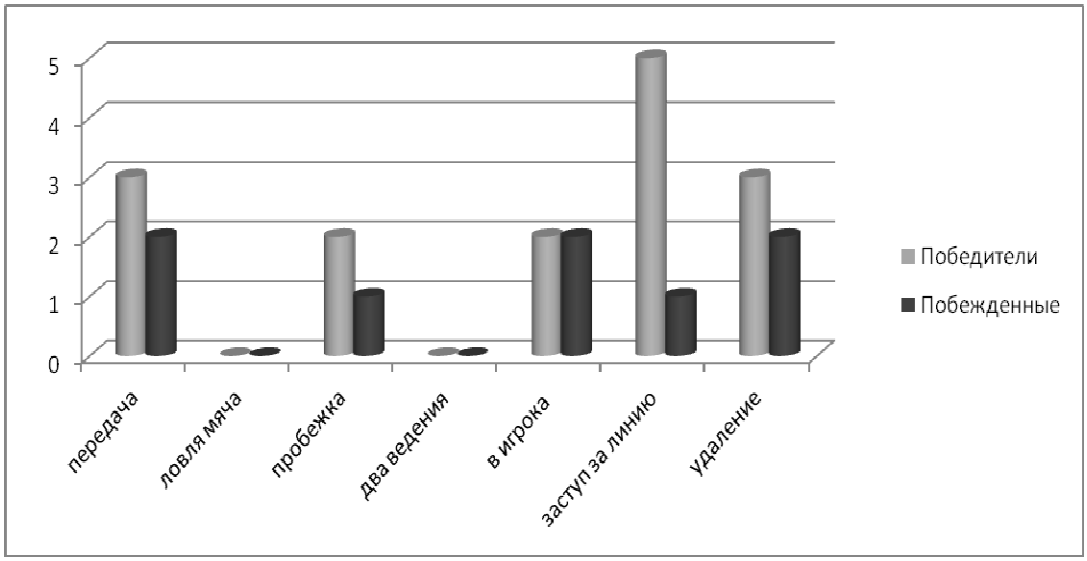



**Рисунок 6. Соотношение количества ошибочных действий за игру во встрече двух команд гандболисток 16 лет (показатели в %)**

В возрасте 16 лет мастерство юных гандболистов должно приближаться к уровню взрослых мастеров. Слабыми сторонами подготовленности исследуемых игроков оказались у девушек неаккуратная игра у зоны вратаря (наступание на линию площади вратаря) (рис. 6).

Анкетный опрос тренеров ДЮСШ выявил наиболее трудоемкие компоненты в обучении тактическим действиям юных игроков в гандбол:

– ориентировка в защите - 27%;
– освоение основных взаимодействий в нападении – 23% (рис. 7).

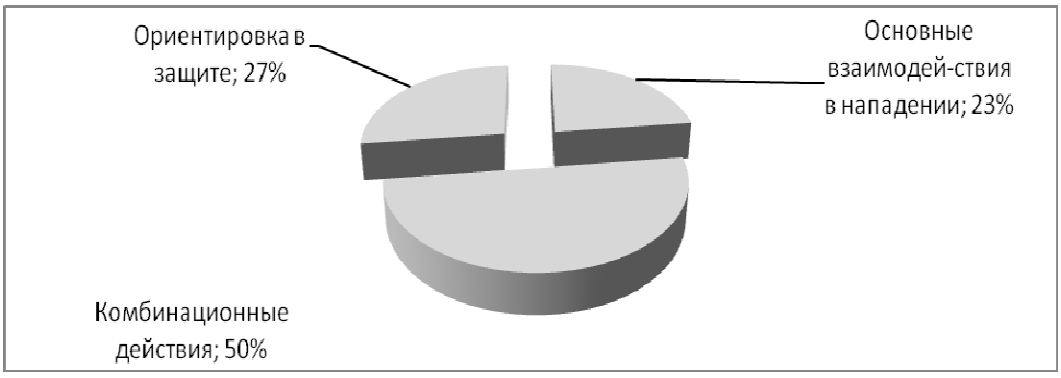



**Рисунок 7. Соотношение наиболее трудоемких компонентов в тактической подготовке игроков в гандбол 10-11 лет**

В период от 10-11 до 12-13 лет трудности в тактической подготовке еще более возростают (табл. 2).

*Таблица 2*

**Отзывы тренеров о наиболее трудоемких компонентах тактической подготовки гандболистов разного возраста**

| **Трудно научить** | | **Проявляются ошибки** | |
|---|---|---|---|
| **В 10-11 лет** | **Колич. отзывов, %** | **В 12-13 лет** | **Колич. отзывов, %** |
| Разнообразие финтов | 0 | Однообразие финтов | 13 |
| Основные взаимо-действия в нападении | 23 | Однообразие взаимодействий | 19 |
| Комбинационные действия | 50 | Комбинационные действия | 42 |
| Ориентировка в защите | 27 | Плохая ориентировка в защите | 24 |
| Ориентировка при подборе мяча | 0 | Плохая ориентировка при подборе мяча | 2 |

Таким образом, проведенный анализ соревновательной деятельности гандболисток показал разницу в играх гандболисток этого возраста с показателями игроков высокой квалификации. За 40 минут игры юные спортсменки производят атак и действий столько, сколько взрослые за 60 минут матча, а стремительных атак значительно больше.

Результативность позиционного нападения и штрафного броска у таких разных категорий игроков тоже не отличаются. Однако в стремительном нападении отрывом результативность бросков у юных игроков уступает показателю мастеров, а при прорыве юные гандболисты действовали успешнее [5].

**Выводы.** Проведенное исследование анализа соревновательной деятельности юных гандболисток позволило выявить следующие показатели. Наиболее частым проявлением недостатка мастерства в игровой подготовленности в этом возрасте являются потери мяча в ловле и передаче – 29% и малая результативность броска – 27%. Спортсменки неверно оценивают игровую ситуацию, что составляет 21% из всех замечаний и неуверенно выходят на ударную позицию – 12%. Надежда на значительное улучшение игровой подготовленности у игроков 12-13 лет, по отзывам тренеров, не состоялась.

Следовательно, на этапе начальной подготовки необходимо вводить и специально-подготовительные средства, знакомить спортсменов с простейшими схемами перестроений, изображенными на плакатах; просматривать вместе с ними игры более квалифицированных игроков и мастеров гандбола, заостряя внимание на слаженности действий игроков.

**Литература:**


1. Амплеева В.В. Развитие тактического мышления у юных боксеров / В.В. Амплеева, Е.В. Воронкова // Современные здоровьесберегающие технологии. - 2017. - № 4. - С. 215-224.
2. Игнатьева В.Я. Подготовка гандболистов на этапе высшего спортивного мастерства: Учебное пособие / В.Я. Игнатьева, В.И. Тхорев, И.В. Петрачева. – М.: Физическая культура, 2005. – 276 с.
3. Игнатьева В.Я. Многолетняя подготовка гандболистов на этапе высшего спортивного мастерства: учебное пособие / В.Я. Игнатьева, В.И. Тхорев, И.В. Петрачева. - М.: Физическая культура, 2005. – 267 с.
4. Игнатьева В.Я. Формирование игрового состава гандбольной команды с учетом свойств личности игроков / В.Я. Игнатьева // Спортивный психолог. – 2010. – № 1 (19). – С. 98-100.
5. Игнатьева В.Я. Соотношение приемов нападения в соревновательной деятельности гандболисток различного возраста и квалификации / В.Я. Игнатьева, О.В. Роменская, А.А. Усенко // Теория и практика физической культуры. - 2012. - № 1. - С. 62-65.
6. Игнатьева В.Я. Гандбол. Подготовка игроков в спортивных школах: Учебно - методическое пособие / В.Я. Игнатьева. – М.: Советский спорт, 2013. – 282 с.


**Педагогика**


**УДК:37.01**



**старший преподаватель Андросова Мария Ивановна**
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
**старший преподаватель Готовцева Нюргустана Геннадьевна**
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)


## РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ


*Аннотация.* Данное исследование посвящено изучению развития ценностных ориентаций будущих педагогов, имеющих не только достаточный уровень профессиональной компетентности, но и способных к самостоятельному выстраиванию стратегии собственной жизни, осознанию значимости другого человека как ценности, достижению жизненных целей как основы ценностного становления личности в условиях высшего профессионального образования. В статье рассматривается проблема ценностного становления студента посредством личностно-профессиональной самоактуализации в образовательной среде вуза.



*Ключевые слова*: самоактуализация, ценности, познание, жизненные цели, будущий педагог.



*Annotation.* This study is devoted to the study of the development of value orientations of future teachers, who have not only a sufficient level of professional competence, but also are capable of independently building their own life strategies, realizing the importance of another person as a value, and achieving life goals as the basis for personal development in higher professional education. The article deals with the problem of the value formation of a student through the personal-professional self-actualization in the educational environment of the university.



*Keywords:* self-actualization; values; knowledge; life goals; future teacher.


**Введение.** Подготовка поколения педагогических кадров нового типа, обеспечивающих высокий уровень образования и развития подрастающего поколения, является одним из приоритетных направлений деятельности современных университетов. В настоящее время в России подготовка педагогов представлено в различных видах учреждений высшего образования. Вузы реализуют широкий спектр образовательных программ высшего и дополнительного профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», имеющих устойчивый спрос и коррелирующих с потребностями региона. Выстраивается единое образовательное пространство университетов, ориентированное на обеспечение непрерывности всех ступеней образования и вовлекающее в процесс подготовки широкую общественность, родителей, работодателей, будущих специалистов.

На сегодняшний день тенденции развития образования в качестве инвариантных характеристик профессиональной готовности будущего педагога рассматривают: самообоснование своих действий; самореализацию на основе внутренней профессиональной мотивации; непрерывный поиск альтернатив существующей практике образования; внесение авторских элементов в содержание образования; рефлексию своего личностного и профессионального поведения; ответственность за принимаемые решения; принятие или непринятие форм деятельности и общения с позиций своего педагогического идеала; ориентацию на диалог и самоизменение в процессе педагогического общения. Будущему педагогу для превращения в

субъекта собственной профессиональной деятельности необходима определенная свобода в выборе учебных курсов, в выстраивании собственной траектории.

В современном контексте социально-экономических преобразований все большую значимость приобретает проблема ценностного становления личности, в связи с чем возникает необходимость подготовки будущих педагогов, имеющих не только достаточный уровень профессиональной компетентности, но и способных к самостоятельному выстраиванию стратегии собственной жизни, осознанию значимости другого человека как ценности, достижению жизненных целей как основы ценностного становления личности в условиях высшего профессионального образования. Поэтому требуется осуществить поиск новых концептуальных подходов и обеспечить наполнение содержания высшего образования с учетом усиления аксиологической направленности учебных дисциплин и внеаудиторной деятельности будущих педагогов, предусматривающей формирование ценностных ориентаций как смысловых установок личности.

Вместе с тем анализ теории и практики по проблеме формирования ценностных ориентаций будущих педагогов в вузе позволяет выявить следующие противоречия: между возросшими требованиями общества к ценностному становлению обучающихся и неразработанностью теоретических основ формирования ценностных ориентаций студентов; между наличием потребности в высококвалифицированных, самостоятельно мыслящих специалистах и отсутствием психолого-педагогического сопровождения формирования ценностных ориентаций будущих педагогов.

**Изложение основного материала статьи.** Выдвижение аксиологического подхода в качестве приоритетного при подготовке специалистов в вузе - является одной из перспективных тенденций обновления современного высшего образования. Рассматривая понятие «личностно-профессиональная самоактуализация» в теоретическом и методологическом аспекте, мы подразумеваем, что одним из эффективных средств формирования лучших ценностей человеческой культуры, связанных с моралью и нравственностью - является личностное и профессиональное становление подрастающего человека.

Личностно-профессиональная самоактуализация как средство формирования ценностных ориентаций будущего педагога предметом специального изучения педагогами, психологами недостаточно рассматривалось. В результате психолого-педагогического осмысления понятия «личностно-профессиональная самоактуализация», мы пришли к выводу, что в настоящее время не существует однозначного толкования данного феномена.

Несомненное значение для формирования философских предпосылок понимания личностно-профессиональной самоактуализации имеют работы Э.В. Ильенкова, который рассматривает формирование ценностей познания, личности, жизненных целей как на совокупность отношений человека «к самому себе как к никому другому» [3, с. 393], неповторимую в своей индивидуальности. Необходимость человека в знании о самом себе и другом («Я – ценность» и «Другой как ценность»), соотнесение этого знания и предмета («Познание как ценность») проявляется в развитии личности посредством его личностно-профессиональной самоактуализации.

Также личностно-профессиональная самоактуализация представляет собой особое средство формирования ценностных ориентаций как и смысловых установок, для нас важным является понятие смысла жизни. Путь к постижению смысла жизни, поиску своего места в жизни индивидуален. Э. Эриксон [14, с.89] связывает такой поиск с решением проблемы идентичности. В. Франкл в стремлении найти смысл собственной жизни видит первичную мотивирующую силу человека: «Тот, у кого есть для чего жить, может выдержать любое как» [10,с.172]. Именно данный исследователь выделяет особую форму активности, характерную для становления и развития человека – смыслообразную активность.

Таким образом, личностно-профессиональная самоактуализация – целенаправленный (а значит осознанный) процесс, осуществляющийся во временной протяженности жизни человека в прошлом, настоящем и будущем времени, направленный на узнавание и изменение себя, обусловленное выработкой собственного мировоззрения, формирующего определенные ценностные ориентации на основе саморефлексии и рефлексии другого опыта. Самоактуализирующимися личностями можно назвать людей, обладающих способностью к познавательной активности, саморегуляции и самоорганизации, саморефлексии и рефлексии.

Как показал анализ теории и практики, создание благоприятных условий для процесса личностно-профессиональной самоактуализации личности студента в вузе важно еще и в связи с тем, что характер данного процесса, уровень работоспособности, длительность и качество приобретения знаний, формирования навыков и умений – процессы, тесно взаимосвязанные. Следовательно, от успешности формирования ценностных ориентаций посредством личностно-профессиональной самоактуализации будет во многом зависеть и успешность формирования у будущего специалиста профессиональных навыков и умений.

По нашему мнению, проблема формирования ценностных ориентаций складывается, прежде всего, в силу того, что студентам данных профилей, изучающим психологические и педагогические аспекты различных видов деятельности (в т.ч. учебной), самим в недалеком будущем предстоит проводить определенную работу, направленную на преодоление трудностей при присвоении определенных ценностей другими людьми. Это обстоятельство побуждает их рефлексивно оценивать собственные проблемы, с точки зрения аксиологического, деятельностного, целостного, личностно-ориентированного подходов.

В то же время, в процессе формирования ценностных ориентаций в вузе студенты-педагоги испытывают трудности в усвоении научных психологических знаний, с которыми они знакомятся, по сути, впервые. Если вчерашний школьник избирает профессию математика, историка, лингвиста и т.п., он уже имеет определенное представление об основных базовых понятиях, знание и понимание которых необходимо для усвоения дисциплин общепрофессионального цикла. Такой начальный уровень знаний способствует более успешному процессу формирования ценностных ориентаций в учебном заведении. Что же касается начальной педагогической, психологической подготовки, то в настоящее время обучение в школе, как известно, далеко не всегда дает возможность ее получить.

На основании наблюдений и анализа исследуемой проблемы, мы выделили несколько факторов, которые, по нашему мнению, лежат в основе затруднений в процессе формирования ценностных ориентаций будущих педагогов в вузе.

Во-первых, значительная часть лиц, поступающих в вуз, имеет недостаточно высокий уровень фактической подготовленности по программе средней школы. За этим кроются низкая познавательная

активность, отсутствие интереса к чтению как к форме познания мира, невысокий уровень духовного и интеллектуального потенциалов, неразвитые волевые навыки и произвольность поведения, влияющие на стремление к достижению жизненных целей. Во-вторых, у многих молодых людей, приходящих в вуз, слабо выражены навыки учебной работы, недостаточно развиты словесно-логическое мышление, интеллектуальные способности, концентрация и распределение внимания, отсутствуют знания об эффективных приемах мнемотехники, слабо выражена волевая регуляция в преодолении возникающих учебных трудностей. Как правило, у многих выпускников отсутствуют навыки самостоятельной работы с литературой, рационального использования времени, самоорганизации.

В-третьих, значительная часть студентов видит себя в привычной для средней школы пассивной роли, а не активным субъектом обучения в высшем учебном заведении. В-четвертых, многие вчерашние абитуриенты обладают невысоким уровнем культуры, нравственной и трудовой воспитанности. Особенно это обнаруживается в суждениях и оценках, в отношении к себе как ценности, к другому человеку, возможностям учебной деятельности.

В-пятых, значительно проявляется недостаточная выраженность установки студентов на приобретение профессии (специальности) наряду со слабым проявлением ценностного отношения к знаниям (отсутствие или низкий уровень познавательной активности). В результате многие лишь в ходе усвоения ценностных ориентаций начинают осознавать всю серьезность сделанного ими жизненного выбора. В-шестых, будущие педагоги не всегда уверены в том, что им по силам успешное обучение в вузе. Такая тревожность для части из них является вполне обоснованной, поэтому они нуждаются в индивидуальном психолого-педагогическом сопровождении.

Изложенное выше дает основание для утверждения о том, что изучение проблемы формирования ценностных ориентаций в вузе необходимо признать одной из наиболее значимых педагогических проблем высшей школы.

Во время проведения констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы для выявления сформированности ценностных ориентаций посредством личностно-профессиональной самоактуализации – познавательной активности, формирующей *ценность познания* нами были использованы следующие методики, направленные на изучение *способности к выявлению структуры личности:* «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Личностный опросник» Р. Кеттелла, «Личностный опросник» Айзенка (EPQ); определение *способности к проблематизации и анализу собственных ресурсов* как показателя познавательной активности: «Опросник по выявлению смысла жизни» В.Э Чудновского, «Анкета по выявлению мотива выбора профессии»; изучение *интеллектуальных особенностей* как показателя ценности познания: «Интеллектуальная лабильность», «Краткий отборочный тест» В.Н. Бузина, «Матрицы Равена».

Для выявления сформированности ценностных ориентаций посредством личностно-профессиональной самоактуализации – способности к рефлексии, направленной на *ценности личности*, т.е. на себя, на значимость другого человека («Я – ценность, «Другой как ценность») были использованы следующие методики «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии», «Незавершенные предложения».

Самоорганизация как способность личности принимать во внимание свои внутренние процессы и брать их за основу при выполнении любой деятельности, а также развитость волевой саморегуляции, направленная на *ценность достижения жизненных целей*, является третьим критерием сформированности ценностных ориентаций посредством личностно-профессиональной самоактуализации. Для этой цели использованы методики, направленные на выявление *волевой саморегуляции* «Оценка волевых качеств» А.И. Высоцкого, «Выявление силы воли» Р.С. Немова; определение *мотивации на достижение* (способности к самоуправлению и достижению жизненных целей) «Опросник саморазвивающейся личности» В.И. Андреева, мини-сочинение «Мои жизненные цели». Для констатирующего замера уровня сформированности способности к проблематизации и анализу собственных ресурсов как показателя познавательной активности мы обратились дополнительно к опроснику В.Э. Чудновского «О смысле жизни» [12, с. 69], так как вопрос о смысле жизни важен для познания особенностей формирования личности и выбора ею своего особого и неповторимого жизненного пути.

По итогам диагностики, проведенной на констатирующем этапе, мы выявили три группы студентов с высоким, средним и низким уровнями сформированности ценностных ориентаций посредством личностно-профессиональной самоактуализации (табл. №1).

*Таблица №1*

**Данные об уровнях сформированности ценностных ориентаций будущих педагогов посредством личностно-профессиональной самоактуализации (в %)**

| | уровни | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|---|---|---|---|
| До эксперимента | высокий | 12,5 | 11,7 |
| | средний | 17,7 | 17,7 |
| | низкий | 69,8 | 70,6 |
| После эксперимента | высокий | 52,85 | 20 |
| | средний | 37,7 | 35 |
| | низкий | 9,45 | 45 |

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы был посвящен развитию ценностных ориентаций будущих педагогов посредством личностно-профессиональной самоактуализации, организации психолого-педагогического сопровождения ценностного становления студентов, практико-ориентированную направленность курса психологии и проверке педагогических условий, способствующих эффективности исследуемого процесса.

Реализация педагогической деятельности осуществлялась в рамках факультатива «Психолого-педагогическое сопровождение формирования личности студента» (52 час.), обучения психологии, предусматривающей изучение дисциплин «Психология» (83 час.), «Общая психология» (86 час.), «Детская психология», «Детская практическая психология» (120 час.) и внеаудиторной работы со студентами.

Для реализации поставленных задач, связанных с организацией психолого-педагогического сопровождения обучающихся, была проведена следующая педагогическая деятельность:

1. Диагностика уровней сформированности ценностных ориентаций будущих педагога посредством личностно-профессиональной самоактуализации, определение специфических особенностей их деятельности, возможностей вуза.
2. Осуществление психолого-педагогического сопровождения процесса формирования ценностных ориентаций посредством личностно-профессиональной самоактуализации в ходе аудиторной и внеаудиторной работы для эффективного взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесс.
3. Усиление аксиологической направленности воспитательно-образовательного процесса с использованием соответствующих форм и методов обучения, способствующих формированию ценностных ориентаций студентов посредством личностно-профессиональной самоактуализации.

Психолого-педагогическое сопровождение формирования ценностных ориентаций будущих педагогов посредством личностно-профессиональной самоактуализации в вузе имела место на всех стадиях процесса, так как затрагивала ее важнейшие организационные стороны: субъект-субъектное взаимодействие участников педагогического процесса, выбор и использование форм и методов ценностного становления студентов, контроль и коррекция всех этапов формирования изучаемого явления.

Условиями эффективной реализации ценностного становления студентов посредством личностно-профессиональной самоактуализации в ходе аудиторной и внеаудиторной работы выступали:

1. Введение аксиологического материала, обязательная подготовка обучающихся к терминологическому осмыслению.
2. Разнообразие видов ценностного становления, используемых при преподавании психологии, подбор заданий, содержащих посильные трудности, способствующих усилению положительной мотивации к их выполнению.
3. Оказание преподавателем психолого-педагогического сопровождения исследуемого процесса, обучение студентов приемам самопознания, рефлексии и самоорганизации результатов деятельности.
4. Ознакомление обучающихся с источниками получения необходимой информации для выполнения поставленных задач.

**Выводы.** Таким образом, педагогический эксперимент подтвердил определяющую роль созданных педагогических условий по формированию ценностных ориентаций как смысловых установок будущих педагогов посредством личностно-профессиональной самоактуализации в вузе. Значительного повышения уровня сформированности ценностных оринетаций посредством личностно-профессиональной самоактуализации по ценностно-смысловому, оценочно-познавательному, эмоционально-волевому компонентам добились те студенты, которые сумели развить в себе личностные и профессионально значимые качества: познавательную активность, способность к рефлексии, самоорганизацию.

Формированию ценностных ориентаций студентов посредством личностно-профессиональной самоактуализации в вузе способствовали следующие особенности учебно-воспитательного процесса:

- теоретические (наличие высокого уровня знаний о ценностном становлении личности человека, положительное отношение к личностно-профессиональной самоактуализации как средству развития ценностных ориентаций, глубокое познание изучаемых дисциплин);
- содержательные (осознание и присвоение ценностных ориентаций как смысловых установок на ценности познания, личности, достижения жизненных целей);
- практические (умение применять на практике развитые личностные и профессионально значимые качества: познавательную активность, способность к рефлексии, самоорганизацию, ориентированные на ценности познания, личности, достижения жизненных целей).

**Литература:**

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания – С-Пб.: Издательство «Питер» (Серия «Мастера психологии»), 2010. – 288 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. — 136 с.
3. Ильенков Э.В. Философия и культура. (Серия: Мыслители XX века). М.: Издательство политической литературы. 1991. - 393 с.
4. Панина С.В., Хохолова И.С. Учебная адаптация первокурсников в условиях балльно-рейтинговой системы в вузе // Психология обучения. - № 10, 2014. - С. 110-119.
5. Пицхалаури Э.М., Куршиева Б.М. Профессиональное самоопределение студентов в системе высшего педагогического образования // Психология обучения. - № 1. 2016. - С. 68-72.
6. Профессиональное самоопределение молодежи: концепция / Отв. ред. В.А. Поляков, С.Н. Чистякова // Педагогика. – 1993. - №5. – С. 33-37.
7. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М.: Институт практической психологии. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
8. Роль смысложизненных ориентации и акме в профессиональной деятельности (опыт теоретико-экспериментального исследования) / В.Э.Чудновский, А.А.Бодалев, Г.А.Вайзер, Е.Е.Вахромов, Н.Л.Карпова, А.В.Суворов // Психологический журнал. - № 1. Т. 25. 2004.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн: в 2-х т. – М., 1989. – С. 35-77.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М. 1990. - 366 с.
11. Чистякова С.Н. Стратегические ориентиры психолого-педагогической поддержки социально-профессионального самоопределения молодежи в современных условиях / С.Н. Чистякова // Система профессиональной ориентации молодежи в Кузбассе: Тезисы Всероссийской научно-практической конференции, апрель 2001 г. – Кемерово: Изд-во ОблИУУ, 2001. – С. 15-16.
12. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. М., 1997.
13. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М., 1994. - 320 с.

14. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. — М.: Прогресс, 1996.



**УДК: 37.01**

**старший преподаватель Андросова Мария Ивановна**
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
**кандидат педагогических наук, доцент Афанасьева Лира Иппатьевна**
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
**студентка 4 курса кафедры социальной педагогики Матвеева Ульяна Егоровна**
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

# ОБРАЗ СЕМЬИ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ

*Аннотация*. В данной статье рассматриваются представления о семье и семейных ценностях у студентов. В ходе исследования были выявлены терминальные ценности юношей и девушек посредством методики М. Рокича и выяснили, что актуальной ценностью для них является семья и семейные ценности. В контексте изучения отношения студентов к семье и браку нами были рассмотрены такие виды готовности как мотивационная, психологическая и педагогическая.

*Ключевые слова*: семья, семейные ценности, дети, любовь, семейная жизнь, продуктивная жизнь, красота, здоровье.

*Annotation*. This article discusses ideas about students' family and family values. In the course of the study, the terminal values of boys and girls were revealed using the method of M. Rokich and found out that family and family values are the actual value for them. In the context of studying the attitude of students to family and marriage, we considered such types of readiness as motivational, psychological and pedagogical.

*Keywords*: family, family value, children, love, family life, productive life, beauty, health.

**Введение.** На современном этапе развития общества произошли изменения в отношении семейных ценностей и к браку. Наметилась такая тенденция, что молодежь не торопится вступать в брачные отношения, создавать семью и это сподвигло нас изучить мотивационные установки для вступления в брак, у представителей юношеского возраста изучив их терминальные ценности.

По методике изучения мотивационных установок юношей и девушек по значимости причин вступления в брак выделены следующие факторы и мотивы: любовь, желание иметь детей, общность интересов и взглядов, решение материальных и бытовых проблем. Как и во все времена, любовь лидирует в списке мотивов, это одна из ведущих потребностей человека. Желание иметь собственных детей означает совсем другую потребность- потребность в продолжении рода, себя. Материальные потребности уступают место ведущим, что говорит о том, что человек, прежде всего социальное существо с присущими ему потребностью быть среди себе подобных.

Существенные изменения произошли по уровню психологической готовности студентов: это, во-первых, изменения получены в представлениях юношей и девушек о семье и брачных отношениях, во-вторых, повысились показатели навыков общения и взаимодействия; в-третьих, претерпели изменения отношения к основным категориям семейной жизни, брака; в-четвертых, субъективный взгляд на особенности семейной жизни. Это можно объяснить тем, что на повышение показателя психологической готовности повлияли проведенные занятия с применением различных ролевых игр с элементами социально-психологического тренинга, групповые дискуссии с обсуждением актуальных проблем семейной жизни, просмотр и обсуждение фильмов соответствующей тематики, участие в качестве волонтеров в социальных проектах. В констатирующей части нашей работы у студентов приоритетными ценностями были выделены: мудрость, свобода, независимость, терпимость, интересная работа, любовь, уверенность в себе.

Категории ценностей - "любовь", "счастливая семейная жизнь", "продуктивная жизнь" были на последних уровнях. После формирующего этапа исследования показатели и содержание приоритетных ценностей изменилось. Важнейшими стали показатели по следующим важнейшим факторам как: "благополучная семейная жизнь". Изменения произошли только по терминальным ценностям, по инструментальным ценностям изменений не выявлено. Это можно объяснить тем, что с функциональной точки зрения, инструментальные ценности активируются при оценке и выборе модуса поведения, действий, а терминальные- при оценке и выборе целей деятельности, способах их достижения.

Значимость этих изменений так же можно объяснить результативностью и правильной организацией педагогического процесса в рамках занятий, которые были представлены в программе по формированию психологической готовности студентов к созданию семьи, с использованием разных методик и подходов. Так же этот момент получает подтверждение и с теоретической стороны, которые были подчеркнуты молодыми людьми. Они характеризуют ценности, в целом, общечеловеческие и являются ценностями социализации. Также в результате бесед в дискуссионных группах, было выявлено что здоровье, успех, кругозор, интеллигентность также являются важными ценностями для человека. Это можно объяснить тем, что успех, кругозор и интеллигентность в той или иной степени провозглашаются школой как единственным, целенаправленным, организованным, общеобразовательным и воспитательным социальным институтом. Итак, мы провели теоретический анализ поставленной проблемы готовности студентов к созданию семьи.

**Изложение основного материала статьи.** Семья - это важная часть группы социализации личности, то есть социальных навыков взаимодействий. Только в семейной жизни основывается фундамент формирования структуры ценностных ориентаций. Взрослые передают свой опыт и знания поколениям. Стабильность благополучной семьи во многом зависит от состояния здоровья молодых людей, вступающих в брак.

В психолого-педагогической литературе выделяют мотивационную, психологическую и педагогическую готовность. Эти виды готовности, каждый по отдельности, имеют свою особенность и специфику

проявления. Благополучие семьи зависит от определенной подготовки молодых людей к совместной семейной жизни. Мы провели контрольный эксперимент. Проверку эффективности составленной программы по формированию психологической готовности к семейной жизни у юношей и девушек. И получили следующие результаты. Существенные изменения произошли по следующим факторам: изменились показатели оценки готовности к браку у 76% студентов. В диаграмме 1 представлены результаты по оценке готовности студентов к семейной жизни. До эксперимента готовность была, по мнению самих обучающихся, на уровне только 10% (3 студента), а после эксперимента готовность показали 83% (25 студентов). Показатель по уровню готовности увеличилось на 73%. Это можно объяснить тем, что на повышение показателя по готовности повлияли проведенные занятия с применением различных ролевых игр, с элементами социально-психологического тренинга. До эксперимента не готовыми к семейной жизни считались 22 обучающихся, что составляло 73% то, после формирующего эксперимента данный показатель сократился на 66,7%.

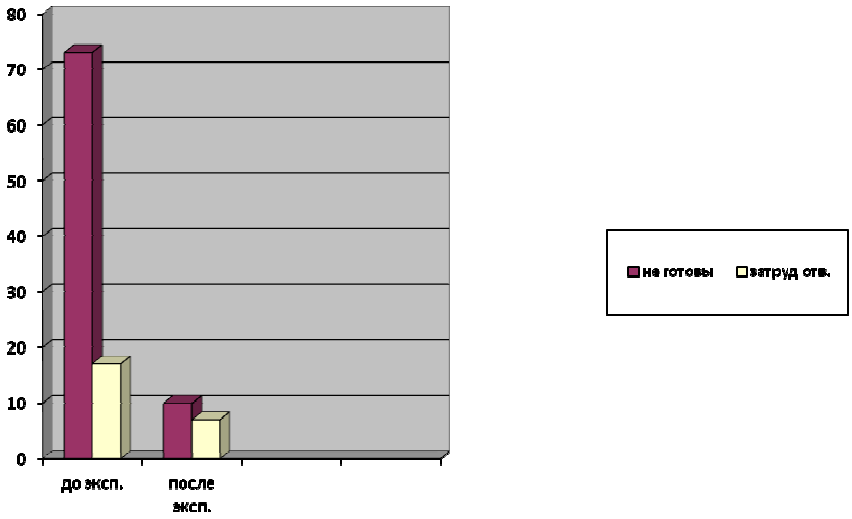



**Диаграмма 1**

Данные показатели подтверждают первый показатель по уровню готовности. Так же следует отметить, что после эксперимента наблюдаются изменения в области психологической готовности. Данный показатель мы анализировали на основе наблюдения. И по этому фактору мы условно выделили такие показатели психологической готовности как:

1) некоторые особенности направленности студентов (наличие изменения показателей по терминальным ценностям, анализ и интерпретация представлены по второй методике М. Рокича);

2) представления "Что такое семейная жизнь, брак";

3) отношение к понятию о семейной жизни.

Первый показатель - наличие развитых навыков общение с людьми, и второй показатель - единства или схожести взглядов на мир семейную жизнь, мы наблюдали в групповых дискуссиях и в играх (см. диаграмму 2).

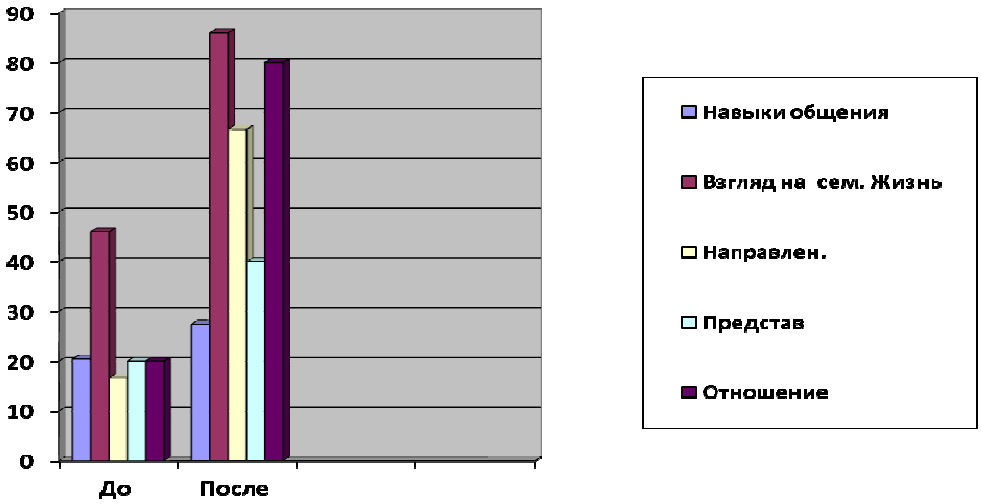



**Диаграмма 2**

Как видно из диаграммы 2, существенные изменения произошли по пяти основным факторам, которые мы выделили в понятии психологической готовности. Первый показатель - наличие развитых навыков общения с людьми до эксперимента было на уровне 46%, после повысился на 40%.Второй показатель - единства или схожести взглядов на мир и семейную жизнь до эксперимента составляло - 16%, после также наблюдается повышение. По третьему показателю тоже наблюдается изменения в структуре терминальных ценностей. По четвертому показателю - изменение наблюдается на 76%, по последнему показателю - отношение к понятию семейной жизни повысилось.

**Выводы.** Таким образом, выявленные изменения в области знаний, представлений, и отношений по поводу психологической готовности студентов к созданию семьи подтверждается количественной обработкой данных, которые представлены в диаграммах со сравнительным анализом.

По результатам нашего исследования мы сделали вывод о том, что для современной молодежи семья имеет актуальную ценность. Мы не должны забывать, что институты социализации формируют не только личность, гражданина, патриота своей страны, но и будущего семьянина. Для этого со школьной скамьи должно взращиваться в сознании подрастающего поколения ценность брака, семейных отношений, построенных на любви, взаимном уважении, поддержке и доверии. Необходимо донести до сознания юношей и девушек, что рождение детей в браке это большая персональная ответственность каждого из супругов, что гипотетически может повлиять на проявление ответственного родительства и уменьшению количества абортов, которые наносят психологический и физический вред здоровью. Просвещение подрастающего поколения с помощью разных методов и консультирования может благотворно сказаться на увеличении численности студентов с положительным отношением к браку, семейной жизни, что в будущем может способствовать увеличению количества полных, благополучных семей с детьми.

**Литература:**


1. Беляева, А.Б. Традиционные семейные ценности. Особенности формирования семейных ценностей у современной российской молодежи [Электронный ресурс] // Научный журнал «Современные проблемы науки и образования» №2, 2007. – Режим доступа: www.rae.ru, свободный.
2. Левина, А. А. Семья в системе ценностей современной молодежи: социологический аспект / А. А. Левина // Современные научные исследования и инновации. - 2013. - № 10 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://web.snauka.ru/issues/2013/10/28016.
3. Мацковский, М. С. Социология семьи: проблемы теории, методологии, методики. Москва: Наука, 2007. - 350 с.
4. Нейл Смелзер. Социальные институты [Электронный ресурс] // scepsis. – Режим доступа: http://scepsis.ru/library/id_611.html, свободный.
5. Фролова, А. С. Брачно-семейные представления студентов 2-го курса [Электрон.ресурс]. Режим доступа: http://www.scienceforum.ru/2013/159/ 1550 (дата обращения 11.11.2016)
6. Царахова-Салбиева, З.У. Уроки этнопедагогики / Роль семьи, традиций и обычаев в формировании семейных ценностей подрастающего поколения. Владикавказ: 2010.
7. Чернова, Ж., Шпаковская, Л. «Молодые взрослые»: супружество, партнерство и родительство // Laboratorium. 2010. № 3. С. 19-43
8. Сущность семьи, структура, функции, семейные взаимоотношения [Электронный ресурс] // Социальная работа – Режим доступа: http://soc-work.ru/article/744, свободный.
9. Социальная сущность семьи. [Электронный ресурс] // pravo.vuzlib. свободная библиотека. – Режим доступа: http://www.pravo.vuzlib.net/book_z763_page_13.html, свободный.
10. Как дети воспринимают развод [Электронный ресурс] // mama.sarbc. Режим доступа: http://mama.sarbc.ru/articles/kak-deti-vosprinimayut-razvod.html, свободный.


**Педагогика**


**УДК: 37.01**



**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 кафедры начального образования группы Леонтьева Татьяна Валентиновна**
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
**педагог дополнительного образования Аксенова Ирина Ермаковна**
МОБУ СОШ №21 городского округа (г. Якутск)


## СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ


*Аннотация***.** В статье представлен опыт работы по коррекции и дальнейшей профилактики девиантного поведения среди подростков в летнем оздоровительном лагере. Особенность работы лагеря заключается в том, что одна из смен специально организована для детей с девиантным поведением или для детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Акцент делается на вовлечении подростков в социально-значимую деятельность, общее развитие, повышение самооценки и формировании навыков здорового образа жизни.



*Ключевые слова*: девиантное поведение, здоровый образ жизни, коррекция, подростки, профилактика, самооценка.



*Annotation*.The article presents the experience in the correction and further prevention of deviant behavior among adolescents in the summer camp. The peculiarity of the camp is that one of the shifts is specially organized for children with deviant behavior or for children in difficult situations. Emphasis is placed on the involvement of adolescents in socially significant activities, overall development, self-esteem and the formation of healthy lifestyle habits.



*Keywords*:deviant behavior, healthy lifestyle, correction, adolescents, prevention, self-esteem.

**Введение**. На сегодняшний день педагогическая общественность, органы законодательной и исполнительной власти всех уровней стали уделять больше внимания вопросам воспитания, гражданского становления детей и молодежи, сохранения и развития системы дополнительного образования детей. Одним из приоритетных направлений образования,несомненно, является воспитательная работа с трудными подростками. Особо остро стоит вопрос организации летнего досуга детей. Именно в летний период, по данным правоохранительных органов, увеличивается количество правонарушений. Поэтому занять эту категорию детей, организовать коррекционную работу – задача не из легких.Летний отдых – это пространство для творческого развития, обогащения духовного мира и интеллекта ребенка, способ его социализации.

**Изложение основного материала статьи.** В основу работы с детьми с девиантным поведением были взяты положения А.С. Макаренко о детском коллективе и трудовом воспитании. Его педагогика современна и актуальна, потому что жизненно ориентирована и нацелена на развитие личности [1]. В связи с вышеизложенным нами представлен опыт работы педагогического коллектива Детского оздоровительного стационарного лагеря «Родничок». Лагерь расположен по Сергеляхскому шоссе, возле озера, в сосновом бору. Условия местоположения, природа оказывают благоприятное воздействие на оздоровление детей. Общее руководство осуществляется Управлением образования Окружной администрации города Якутска. Лагерь действовал в течение 63 дней с 15 июня по 24 августа 2018 года. На протяжении трех лагерных смен поправили свое здоровье и отдохнули около 300 детей в возрасте от 7 до 18 лет. Среди них дети, состоящие на учете в комиссии по делам несовершеннолетних, дети из многодетных и неблагополучных семей. Третья лагерная смена была организована для детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, детей с девиантным поведением Управлением образования и МУ МВД «Якутское». В этот период поправили свое здоровье 60 детей. Основной целью летней оздоровительной кампании было создание благоприятных условий для укрепления здоровья и организации досуга учащихся во время летних каникул, эстетическое и нравственное воспитание, укрепление ценностей, необходимых для позитивного развития личности.

Деятельность педагогического коллектива лагеря была направлена на решение следующих задач:

- организация социально-значимой деятельности для подростков, воспитание трудовой культуры;
- максимальный охват оздоровлением, отдыхом и занятостью подростков, нуждающихся в поддержке;
- укрепление здоровья подростков и формирование у них навыков здорового образа жизни;
- формирование позитивной самооценки, ответственного отношения к себе и к своим поступкам.

В летнем лагере было всё необходимое для полноценного отдыха детей: подготовлены спальные корпуса, столовая, помещения для игр, душевые комнаты, изолятор, спортивная площадка, веревочный парк, детская площадка. Для проведения тематических бесед, праздников, просмотра кинофильмов и мультфильмов предусмотрен рабочий корпус, оснащённый современными компьютерными технологиями.

У подростков, направленных в оздоровительный лагерь, отмечалась нецензурная речь и демонстративное поведение, не соответствующее моральным требованиям общества, что могло свидетельствовать наличие дефицита внимания со стороны взрослых (родителей в частности). Коррекционная работа включала в себя методы, направленные на стимулирование интереса - это беседы, тренинги, которые направляет эмоции и мысли подростков на цели и деятельность, которые будут способствовать формированию необходимых социальных качеств. Метод закрепления и обогащения направлен на дальнейшее формирование у подростков необходимых социальных качеств. При помощи этого метода происходит активизация самостоятельных усилий подростков, стимулируется их самоорганизация. Используяприем личного примера, вовлекая в дискуссии, работая над постановкойперспективы, были проведены встречи с людьми, состоявшимися в своей профессии и личной жизни (публичные личности, предприниматели, известные волонтеры, блогеры и др.).

Активно был использован метод содействия и творчества, который доводит развитие воспитательного процесса до самого высокого уровня - осознанности и осуществления его подростками. Благодаря использованию данного метода у подростков закрепляются организаторские умения. Ребята принимали участие на всех этапах творческого процесса (составление сценария мероприятия, оформительские работы, костюмы, сами выступали в роли ведущих, участников и принимали участие в подведении итогов).

Силами воспитанников были проведены такие мероприятия, как «Зажги звезду», «Шоу пародий», «Книга рекордов лагеря «Родничок» и многие другие мероприятия. Дети искренне радовались своим успехам, чувствовали себя частью коллектива, что способствовало сплочению коллектива, развитию позитивного отношения к жизни.

Ведущей линией коррекционной работы выступала организация трудового воспитания в условиях оздоровительного лагеря. Макаренко А.С. считал, что «Труд – всегда был основой для человеческой жизни и культуры. Поэтому и в воспитательной работе труд должен быть одним из самых основных элементов» [2]. Исходя из этого положения в лагере практиковался общественно-полезный труд: дежурство, уход за комнатными растениями, поочередно отряды принимали участие в уборке территории лагеря, ухаживали за клумбами.

Немаловажное значение для комфортного пребывания детей в лагере была организация полноценного питания. Среди воспитанников были те, кто имел недобор веса и роста, коррекцией данных параметров занимались врачи, которые отслеживали не только рацион питания, а также физическую активность, направленную на оздоровление организма. Ребятам были даны знания по основам здорового образа жизни, а также беседы о вреде ПАВ с использованием современных компьютерных технологий в доступной для подростков форме.

На протяжении лагерной смены велась кружковая работа. Педагогами дополнительного образования проводились кружки по шахматам и шашкам. Как результат пятеро детей получили третий юношеский разряд и два воспитанника разряд ребенка. Отрадно, что у подростков проявился интерес к этому виду спорта.

Исходя из того, что современные дети активно используют гаджеты для фото и видеосъемок, им был представлен кружок «Фото-видео студии», который вызвал большой интерес.Ребята научились фотографировать, монтировать кадры, брать интервью, снимать репортажи. А как результат деятельности данного кружка стала выставка фотографий, видеосюжетов к церемонии закрытия лагеря.

В подростковом возрасте очень важно принятие себя взрослеющего и тех изменений, которые происходят (психологические, физиологические, физические). С этой целью были приглашены визажисты,

парикмахеры для девочек. Они показали мастер-класс по нанесению макияжа, подбору прически к наряду, созданию образа. Для мальчиков были проведены мастер-классы по брейк-дансу, практические занятия по сборке и разборке автомата (беседа о службе в армии и практические задания).

В дни работы лагеря была организована встреча с инспектором по делам несовершеннолетних. Подростков интересовали различные темы - «Права несовершеннолетнего»; «Какие меры пресечения существуют в отношении несовершеннолетних?»; «Какую уголовную ответственность несет подросток за совершенное преступление?» и др.

Время, которое ребята провели в смене, запомнилось насыщенностью событиями, делами, общением, взаимодействием, познанием и пользой для здоровья, а также отметили палитру положительных эмоций, которые они испытали. Каждый воспитанник смог реализовать себя в какой-либо деятельности и как результат - личное портфолио, свидетельствующее о достигнутых успехах, призы и подарки.

Определяющим фактором достижения успеха в работе с детьми «группы риска» являются доверительные отношения, поощрение, создание ощущения сопричастности к общему делу, уважение личности ребенка.

В течение всей лагерной смены педагогами проводилась психодиагностика отдыхающих. Очень важным индикатором коррекционной работы служат изменения эмоциональной составляющей воспитанников. Для определения эмоционального состояния детей, кроме наблюдения и бесед, в каждом отряде велась цветопись настроения. В зависимости от возраста детей использовались различные условные обозначения настроения.

Дети третьего отряда (7-9 лет) отмечают настроение с помощью цветов:

- красный - хорошее, веселое;
- зеленый - спокойное;
- синий - грустное, печальное;
- коричневый - плохое настроение.

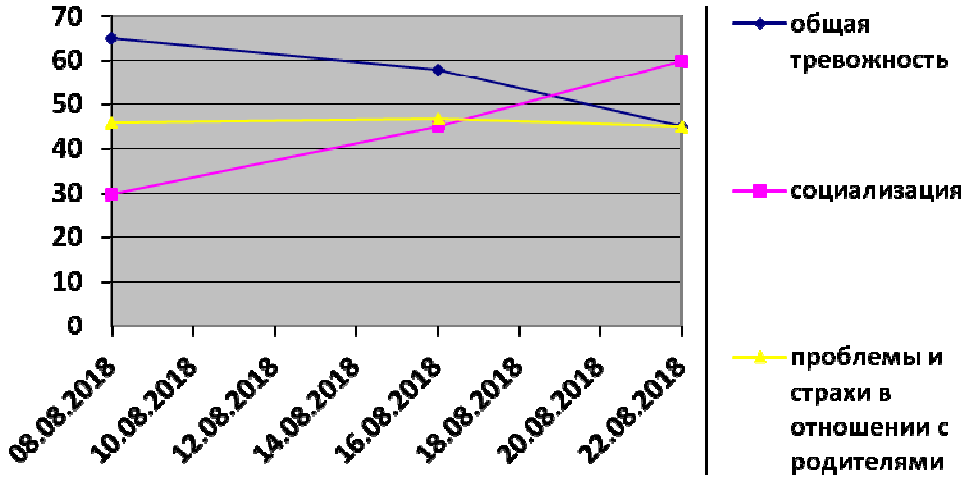
Дети второго отряда (9-11 лет) отмечали настроение с помощью пиктограмм (смайлики):

- веселое, радостное настроение (улыбающийсясмайлик);
- грустное (губы опущены вниз);
- нейтральное или любое другое настроение (нейтральное выражение).

В первом отряде дети отображали свое настроение с помощью условных обозначений:

- равнодушное – круг;
-радостное – солнышко;
- спокойное – волна;
- грустное, печальное – капля; - осталось много неясного - вопрос.

На разных этапах работы лагеря проводилась диагностика общего состояния отдыхающих. В начале сезона было проведено анкетирование, с целью узнать, с каким багажом познавательной и социальной активности, с какими ценностными ориентациями и нормами прибыл к нам каждый ребенок. Кроме того, необходимо было узнать уровни эмоциональной устойчивости, тревожности, агрессии, которые могут проявиться у ребенка и на этапе адаптации, и на других этапах, даже за тот короткий промежуток времени, который он находится в загородном оздоровительном лагере [3].




| | **Начало смены** | **Середина смены** | **Конец смены** |
|---|---|---|---|
| общая тревожность | **65%** | **58%** | **46%** |
| социализация | **31%** | **47%** | **60%** |
| проблемы и страхи в отношении с родителями | **45%** | **46%** | **45%** |

Результаты диагностики послужили индикатором эффективности деятельности педагогическогоколлектива в течение смены, а также стали дальнейшим ориентиром для работы с детьми с девиантным поведением. Согласно проведенной диагностике на начало смены у детей выявлен высокий уровень тревожности, низкий уровень социализации, а также проблемы и страхи в отношении с родителями,

что свидетельствует о наличие психологических и социальных проблем развития. В процессе проведенной коррекционной, воспитательной работы по некоторым показателям видна положительная динамика – это снижение уровня тревожности, повышение уровня социализации, но один показатель остался неизменным (возможно из-за того, что работа велась только с детьми).

Необходимо отметить, что прежде, чем начать работу в лагере каждый педагог, вожатый, воспитатель проходит курс обучения. В процессе подготовки педагогов идет блок лекций по возрастной психологии: воспитатели должны очень четко понимать, для какого возраста характерны те или иные особенности развития. В соответствии с ними выстраивается вся воспитательная работа.

**Выводы**. Подведя итог вышесказанному, подчеркнем, что воспитательная деятельность была направлена на разрушение определенных негативных установок, представлений, псевдо ценностей, стереотипов поведения и обращена на формирование нового положительного опыта, с целью достижения самореализации личности в обществе. Это разрушение проявляется в изменении взглядов, переоценке жизненных ценностей.

**Литература**:

1. Макаренко А.С. Методика воспитательной работы Избранные труды. М.: Юрайт, 2018. – 324 с.

2. Макаренко А. С. Трудовое воспитание / Сост. и авт. вступ. ст. Л. Ю. Гордин. Минск: Нар.асвета, 1977. 256 с.

3. https://vsetesti.ru/

**Педагогика**

**УДК: 37.01**

**старший преподаватель Андросова Мария Ивановна**
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
**кандидат педагогических наук, доцент Афанасьева Лира Иппатьевна**
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
**кандидат педагогических наук, доцент Сивцева Кира Николаевна**
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЬЕ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

*Аннотация*. В статье рассматриваются представления современной молодежи о семье и семейных ценностях. Исследование проведено среди студентов психолого-педагогического направления, как будущих специалистов по социальной работе, в том числе с семьей. Для выявления иерархии ценностных ориентаций молодежи были использованы опросник терминальных ценностей Семина А.Г., который включает себя такие понятия как семья, профессиональная деятельность, обучение и образование, увлечения, общественная жизнь; индивидуальные беседы; диспуты в контексте полученных данных. Параллельно проводится сравнение с понятием традиционного уклада семьи коренных народов, проживающих на Северо-Востоке России.

*Ключевые слова*: обрядность, семья, семейные ценности, терминальные ценности, ценностные ориентации.

*Annotation*. The article discusses the ideas of modern youth about family and family values. The study was conducted among students of psychological and pedagogical direction, as future specialists in social work, including with the family. To identify the hierarchy of value orientations of youth, a questionnaire of terminal values was used by Semin A.G., which includes such concepts as family, professional activities, training and education, hobbies, social life; individual conversations; disputes in the context of the data. At the same time, a comparison is made with the concept of the traditional way of life of the indigenous people living in North-East Russia.

*Keywords*: ritual, family, family values, terminal values, value orientations.

**Введение.** Современную семью изучают и философы, и историки, этнографы, социологи и демографы, экономисты и юристы, специалисты по этике и эстетике, физиологи, медики, психологи и педагоги.

В семье ребенок воспринимает окружающий мир таким, каким его подают родители. В семье зарождаются его симпатии, потребности, интересы, модель поведения. Ребенок копирует, подражая взрослым и, так закладываются основы личности. Но стоит отметить, что жизнедеятельность семьи, ее нравы, влечения, идеалы, привязанности, занятия, развлечения, весь уклад ее в свою очередь является отражением жизни всего общества. В статье представлен анализ результата исследования по выявлению представлений о семейном укладе жизни, семейных традициях, функциях у студентов педагогического института СВФУ, проведенного в период с 2014 г. по 2017 г. Исследование представлений о семейном укладе жизни, функциях семьи у студентов педагогического института СВФУ представляется важным и интересным. Будучи бакалаврами психолого- педагогического направления, в недалеком будущем от них будет зависеть представление о семье у обучающихся в школе, в учреждениях дополнительного образования. Также юношеский возраст является периодом интенсивного становления личности – ее ценностных ориентаций, мировоззрения, устремлений, новых жизненных планов.

**Изложение основного материала статьи.** За основу принимаем трактовку определения семьи, которое дает исследователь А.Я Варга: «Семейная система – это группа людей, связанных общим местом проживания, совместным хозяйством, а главное - взаимоотношениями». Основными характеристиками семьи являются: динамика, функции, структура (Голод С.И., Елизаров А.Н., Г. Навайтис, Мацковский М. С., Эйдемиллер Э.Г. и др.). «Ролевое взаимодействие в семье есть совокупность норм и образцов поведения одних членов семьи по отношению к другим». В традиционной внутрисемейной иерархии народов Севера отчетливо прослеживается место главы семьи. Глава семьи у коренных народов, проживающих на Северо-Востоке России, во-первых, осуществляет функцию оценки - это заключается в авторитетной, мудрой и

своевременной оценке различных индивидуальных, групповых ситуаций. Во-вторых, он выполняет мобилизующую функцию, т. е. формирует семейную политику и проводит ее в практическую жизнь.

Исследование представлений о семье проводилось с помощью разных методов: были проведены индивидуальные беседы со студентами, организованы диспуты на тему: «Современная семья», а также использовали опросник терминальных ценностей (ОТЦ) Семина И.Г., который помогает выявить иерархию ценностных ориентаций человека. Терминальные ценности представлены в 5 позициях – это семья, профессиональная деятельность, обучение и образование, увлечения, общественная деятельность. Опросник основан на теоретических положениях М. Рокича о структуре человеческих ценностей. Методика позволяет оценить как общую выраженность каждую из терминальных ценностей, так и их представленность в различных сферах жизни человека. В анкетировании приняло участие 135 респондентов.

*Таблица 1*

**Распределение ответов студентов по методике ОТЦ**

| № | Терминальные ценности | всего % | девушки % | юноши % |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Семья | 61 | 62 | 55 |
| 2 | Профессиональная деятельность | 67 | 63 | 71 |
| 3 | Обучение и образование | 70 | 71 | 65 |
| 4 | Увлечения | 75 | 77 | 71 |
| 5 | Общественная жизнь | 80 | 78 | 76 |

В шкале ценностей «семья» в группе испытуемых респондентов оказалась на последнем месте. К нашему удивлению ценность «семья» у молодежи оказалась на пятом месте. «Семья» для студентов Педагогического института не является первоочередной по важности ценностью. Причина данного явления, заключается в том, что, студентам примерно по двадцать лет и большинство из них не задумывается о браке в данном возрасте. Судя из ответов, они считают, что надо состояться как профессионал, а потом «строить семью», так ответили 65% юношей и 76% девушек.

По гендерным различиям три последние ценности у девушек и юношей одинаковые. Анализируя опрос, выявили также, что на первом месте у большинства девушек и юношей находится «общественная жизнь». Современной молодежи важна популярность в социальных сетях, 78% у девушек, 76% - юношей. На втором месте у молодежи находится хобби, творчество, спорт 71% у юношей и 77% - девушек.

На третьем месте актуальным считается у молодежи «образование» 71%- девушек и 65%- юношей. На вопрос: «Когда можно вступать в брак?» респонденты ответили следующим образом: 60% девушек считает, что необходимо вступать в брак после окончания вуза. А молодые люди после 30 лет 58%, 42% после того, как найдут хорошую работу. На вопрос: «Нужно ли ставить штамп в паспорте?» большинство респондентов ответили, что принимают узаконенные отношения. Но есть и 51% из опрошенных юношей и 53% девушек считают приемлемым гражданский брак.

Идея о том, что возможность проживания совместно двух людей стала широко обсуждаться со второй половины 20 века. Данное обстоятельство возникло на фоне либерализации отношений между людьми одного пола. Молодежь, исходя из бесед и опроса, относится толерантно к однополым бракам. Данный факт указывает о том, что семья в меньшей степени рассматривается как выполняющая воспитательные функции, функции первичной социализации ребенка. Не все студенты смогли ответить на вопрос: «Какой должна быть современная семья». На вопрос: «Сколько детей необходимо для счастливой семьи?», студенты выбрали троих детей -50%, двоих – 28%, один – 22%.

Для того, чтобы иметь детей в семье, указывает молодежь, необходим «уровень материального благосостояния». Это отметили 90% девушек, 84% юношей. На благоприятные жилищные условия указывают 69% юношей и 70% девушек. На распределение семейных ролей респонденты распределились таким образом: муж как «добытчик» семьи 57% считают юноши и 70% девушки. «Хранительницей домашнего очага» должна быть супруга, так считает 58% девушек и 92% юношей, «крепкой» будет считаться семья, если мужчина и женщина любят друг друга - 92% юноши, 82% девушки. Составляющим крепких отношений лежит «доверие», «искренность отношений», так считает 81% юноши, для девушек главным является «постоянство» и «единство, понимание» 78%. На вопрос: «Что разрушает брак?» Респонденты выделили «измены», «вредные привычки», «недоверие», «ложь», и «эгоизм».

Семейные традиции и обычаи делятся на два вида: традиции общности (этнической) и традиции отдельно взятой семьи (именные, фамильные). Есть такое явление, как отжившие семейные традиции, которые уже не используются народом. Они, уже не отвечающие ритму новой жизни, достаточно быстро теряют свою значимость.Так, исчезли следующие обряды:

- связанные с культом огня и духа – хозяина домашнего очага;
- связанные с культом духов – покровителей семьи, рода (деревянные куколки, фигурки -эмэгэт ит.д.);
- связанные с охотой;
- связанные с культом природы и предков;
- связанные с культом божеств «Айыы», т.е. добрых духов.

Необходимо отметить тот факт, что из некоторых обрядов сохранились только элементы: так, в некоторых улусах, районах и то редко, формально соблюдаются некоторые запреты по отношению к огню или к отдельным сакральным местам и предметам.

В свадебной обрядности ярче всего проявлялось национально – специфичное. Последнее десятилетие, изучив свадебную обрядность в Республике Саха (Якутия) выявили, что от 72% до 92% регистрации браков происходит в торжественной обстановке, с соблюдением всех гражданских свадебных церемоний. Это такие свадьбы, как: без традиционных элементов (в городе 18%, в селе – (11,2%); с некоторыми традиционными элементами (в городе – 42%, в селе 80%); и традиционная ( в городе нет, в селе – 0,8%). Молодые люди считают, что заключение брака – это очень важное мероприятие в жизни человека. Так считают 75% опрошенных респондентов. Таким образом, складываются новые формы свадебного торжества, из частной формы превращается в общественное празднество.

Близкое проживание старших с молодыми супругами приводит к избытку контактов и морально-психологической напряженности, на это указывают 56% опрошенных молодых супругов проживающих в городе. Конечно, вопрос совместного или раздельного проживания с родителями решается индивидуально, но в городском социуме такая практика более распространена, чем на селе.

Практика показывает, что совместное проживание молодых семей с родителями зависит от традиций, согласно которой не следует оставлять своих родителей одинокими. Сохранение в сельской местности данной традиции совместного проживания старых родителей с молодыми отвечает, прежде всего, требованиям гуманности по отношению как к молодому, незнающему в житейских делах практически ничего, так и к его родителям. Так, среди опрошенных молодых семей, с родителями живут 43% на селе, 18% в городе.

Выше опрос показал, что 50% молодых людей хотели бы иметь троих детей. В основном такой результат показали молодые люди, живущие на селе, т.к. в современных селах предпочтительнее иметь многодетную семью.

Исследователи называют ряд объективных условий, содействующих развитию такой семьи. Первое, это то, что женщины не заняты в сельской местности в жестко регламентированном общественном производстве, второе, близость с природой благоприятно влияет на воспитание и развитие подрастающего поколения. Третье условие это то, что на селе сравнительно больше времени уделяется вниманию семье, детям, домашнему хозяйству. Поэтому, на наш взгляд, количество многодетных семей больше в сельском социуме.

Данные о брачности у молодежи показывают, что в целом ее активность в создании семьи довольно высокая, хотя неодинаковая в разных районах (улусах) республики. Большая разница в брачности отмечается у молодых женщин в возрасте 18- 19 лет и 20-24 лет по сравнению с молодыми мужчинами этого возраста.

**Выводы.** Семья отдает культурное наследство, которым располагают народ и общество на определенном этапе развития. И при этом каждая отдельная семья создает свою собственную культурную среду, которая определяет особенности формирования культурных ориентаций.

Новое поколение перенимает от родителей родной язык, нормы поведения, морально-этические правила, обряды, обычаи, эстетическое отношение к действительности, т.е. получает ориентацию на все жизненные ценности. Благодаря этому семья обеспечивает единство непрерывности культурных традиций народа.

**Литература**:

1. Андросова, М.И., Афанасьева, Л.И. Этнокультурные традиции семейного воспитания народов Северо-Востока России // Проблемы современного педагогического образования. 2017. – выпуск 55, часть 6 С. 10-17.
2. Николаев, С. И. Народ Саха / Сомоготто. – Якутск: Якутский край, 2009. – 300 с.
3. Наслежно-улусное социальное воспитание. Ч. 1 и 2 / Под ред. Д.А. Данилова и А.Г. Корниловой. М.: РАО, 1997. – 127 с.
4. Репринцева, Г.И., Азизова, Н.Р. Семейные традиции воспитания детей в культуре и быту народов России: Учебно-метод. Пособие / Г.И. Репринцева, Н.Р. Азизова – М.: ФОРУМ, 2013. – 304 с.

**Педагогика**

**УДК 37.022**

**доктор педагогических наук, профессор Архипова Алевтина Ивановна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
**кандидат педагогических наук, доцент Пичкуренко Елена Андреевна**
Автономная некоммерческая образовательная организация высшего образования «Кубанский социально-экономический институт» (г. Краснодар);
**преподаватель Иванов Виктор Александрович**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

## КРЕАТИВНЫЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Аннотация.* Показано, что креативный потенциал облачных технологий проявляется в стимулировании коллективной и индивидуальной творческой деятельности студентов благодаря групповым формам обучения, в возможности обмена опытом творческой деятельности с практикующими учителями, в диверсификации функций в группе студентов и освоении новых видов деятельности. Приведено описание специфики работы студентов по созданию коллективного инновационного продукта «Матрицы инновационных технологий обучения». Обоснована идея о доминировании облачных технологий в создании кластерных образовательных структур. Изложены предложения по использованию облачных технологий социальных сетей для актуализации проблем воспитания молодёжи.

*Ключевые слова:* кластер, облачные технологии, интерактивные учебные технологии, образовательный процесс, инструментальная оболочка.

*Annotation.* It is shown that the creative potential of cloud technologies is manifested in the stimulation of collective and individual creative activity of students through group forms of training, the possibility of sharing experiences of creative activity with practicing teachers, in the diversification of functions in a group of students and the development of new activities. The paper describes the specifics of students 'work on the creation of collective innovative product "Matrix of innovative learning technologies". The idea of the dominance of cloud technologies in the creation of cluster educational structures is substantiated. The proposals on the use of cloud technologies of social networks for the actualization of the problems of youth education are presented.

*Keywords:* cluster, cloud technologies, interactive educational technologies, educational process, tool shell.

*Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ и администрации Краснодарского края в рамках научного проекта №18-413-230033 «Конструирование интерактивной обучающей среды по математике для общего и высшего образования как основы создания регионального кластера педагогических инноваций»*

**Введение.** Набирает силу применение в образовании облачных технологий, представляющих собой набор программного и аппаратного обеспечения для хранения, обработки и передачи по каналам связи больших объёмов информации. Многие педагоги уже оценили по достоинству возможность удаленного хранения своих файлов в подобных виртуальных хранилищах. Благодаря этим технологиям отсутствует необходимость устанавливать на своем персональном компьютере большое количество разнообразных программ, для работы в этой среде необходим только доступ к Интернету. Поэтому использование облачных технологий позволяет экономить материальные ресурсы на приобретении оборудования и постоянном обновлении программного обеспечения.

Способы применения облачных технологий в педагогической деятельности разнообразны: это электронные журналы и дневники, дистанционный контроль и диагностика учебных результатов, взаимодействия с учениками и их родителями, передача информации управленческого и административного характера, организация документооборота и т.д. Вероятно, что облачные технологии в будущем найдут применение и для хранения всей учебно-воспитательной информации (учебников и сопутствующих пособий, тестовых систем, интерактивных обучающих сред, средств контроля и воспитательной работы), входящей в инфраструктуру образовательного процесса каждого учебного заведения [6].

Однако пока явно недостаточно используются возможности облачных технологий в процессе творческой деятельности студентов, несмотря на высокий креативный потенциал этого программно-аппаратного обеспечения. Особенно он может быть востребован в процессе создания виртуальных кластеров педагогических инноваций, главное качество которых как раз и состоит в их инновационности.

**Изложение основного материала статьи.** Понятие «кластер» в трудах по педагогике и образованию стало употребляться сравнительно недавно и заимствовано было из области экономики, где кластерные технологии убедительно доказали свою эффективность, прежде всего, в деятельности транснациональных компаний. Их экономический успех и высокая степень конкурентоспособности были обеспечены тем, что эти структуры целенаправленно и планомерно выстраивали цепочку: наука, производство, рынок продукции, и кроме того, дислокация первых двух звеньев имела обычно региональный характер, а последнее звено имеет тенденцию к расширению. Такая стратегия получила название «кластерная», а соответствующая структура – кластер. (Термин взят из английского языка и буквально означает «внутренний дворик» для нескольких домов). Поэтому кластер можно определить как структуру, состоящую из нескольких частей, каждая из которых выполняет определённую функцию, а их интеграция обеспечивает условия для создания и внедрения на рынок коллективного инновационного продукта.

Несмотря на то, что в России тема кластеров получила развитие с некоторым отставанием от развитых стран, в Правительстве России кластерная политика рассматривается, как одна из ключевых инновационных инициатив. Для системы образования идея создания кластеров особенно привлекательна, если иметь в виду интеграцию результатов инновационной педагогической деятельности. Известно, что большинство педагогических инноваций генерируется на основе практики, а не в кабинетах начальников. Но обычно новшества педагогов остаются незамеченными, невостребованными, часто игнорируются или просто отвергаются руководством [3, 4]. А если сконцентрировать инновации практикующих педагогов-новаторов хотя бы в масштабе одного региона в одной структуре, например, в виртуальном кластере педагогических инноваций (ВКПИ), а затем обобщить и обеспечить соответствующую методическую и компьютерную поддержку, то какой качественный рывок можно было бы обеспечить образовательному процессу! Именно на скачкообразный характер – рывок – в развитии любой отрасли науки и производства и указывает Президент В.В. Путин. А облачные технологии в этом процессе и смогли бы сыграть ключевую роль, инструментально обеспечив соответствующий стиль развития. Но мы пока в начале пути, а первые шаги уже сделаны, поскольку отличительной чертой кластера является его инновационная ориентированность, а кластерная форма организации образовательного процесса на основе общей цели может приводить к созданию особой формы инновации – совокупного инновационного продукта. Так, благодаря использованию облачных технологий была создана инструментальная оболочка «Матрица технологий инновационной компьютерной дидактики», интегрирующая большое число нетрадиционных компьютерных технологий учебного назначения, как локальных, так и сетевых, которые использовались в учебном процессе. Так как студенты кроме занятий в университете вынуждены выполнять ещё и обязанности учителей математики в школах города вследствие нехватки педагогических кадров, то общение с преподавателем проходило, в основном, дистанционно. Каждый из них установил на личном компьютере «облачную» программу Dropbox и через электронную почту получил приглашение от преподавателя «Поделиться». Предварительно студенты на занятиях изучили отдельно дидактическую роль, методическую основу, программный компонент и алгоритм его модификации для каждой их учебных технологий, входящих в общую инструментальную оболочку «Матрицы» [1, 2]. Общая оболочка была размещена в «облаке» Dropbox и состояла из 30 строк и 5 столбцов, т.е. включала 150 ячеек. Каждая ячейка представляла собой кнопку, открывающую папку с файловой системой интерактивной учебной технологии. Технологии матрицы подразделялись на категории и выделялись цветом.

| Технологии ИКД | Учебные темы | | | |
|---|---|---|---|---|
| Презентация теории по теме | Натуральные числа, разряды | Делимость натуральных чисел | Производная и её приложения | Показательная функция, логарифмы |
| 1. Словарь знаний | Тема 1 | Тема 2 | Тема 3 | Тема 4 |
| 2. Пробелы знаний | Тема 1 | Тема 2 | Тема 3 | Тема 4 |
| 3. Поле знаний | Тема 1 | Тема 2 | Тема 3 | Тема 4 |
| 4. Матрица знаний | Тема 1 | Тема 2 | Тема 3 | Тема 4 |
| 5. Формула знаний | Тема 1 | Тема 2 | Тема 3 | Тема 4 |
| 6. Тест знаний | Тема 1 | Тема 2 | Тема 3 | Тема 4 |
| 7. Фасетный тест | Тема 1 | Тема 2 | Тема 3 | Тема 4 |
| 8. Кроссворд знаний | Тема 1 | Тема 2 | Тема 3 | Тема 4 |

**Рисунок 1. Первая часть технологий «Матрицы ИКД»**

Первая категория – это сетевые учебные технологии, которые создаются в Интернете, на сайте http://ya-znau.ru с помощью конструктора технологий «Сила знаний» [ 7 ]. Их состав постоянно пополняется, сейчас конструктор создаёт 8 технологий: «Тест знаний», «Поле знаний», «Формула знаний», «Матрица знаний», «Пробелы в знаниях», «Фасетный тест», «Кроссворд знаний», «В поисках знаний», «Словарь знаний» (рис. 1). Достоинство этих технологий в том, что для их создания не требуется даже элементарных знаний процедуры программирования, используется только клавиатурный ввод в соответствии с подсказками программы. При этом они включают компонент итоговой оценки. Каждая из них ориентирована на исполнение определённой дидактической задачи, например, «Поле знаний» покажет преподавателю диаграмму, наглядно отображающую в условном масштабе уровень знаний студента об основных вопросах изученной темы, а «Формула знаний» покажет, насколько осознанно студент владеет дефинициями изученных понятий и т.д.

Вторая категория – именуется «веб-шаблонами», эти технологии допускают «ручную» модификацию программы, которая открывалась редактором Блокнот или Notepad, выполняющим выделение синтаксиса. Изменяя содержимое программы, студенты размещали другой контент, а меняя программные коды среды HTML могли обеспечить программе другие дидактические функции. Но всех их объединяет одно – они предназначены для самоподготовки, оперативной самопроверки, синхронного закрепления знаний, запоминания ключевых понятий путём многократного повторения в различных ситуациях их применения. В арсенале ИКД подобных программ очень много, но в матрице размещены только те, методическая основа которых была заложена в технологическом учебнике ещё в «докомпьютерный» период. Это технологии: «Слепая схема», «Перемещение», «Зрительный диктант», «Учебный лабиринт», «Выпадающий список», «Фреймы» и др., всего 13 шаблонов [2].

Третью категорию технологий ИКД в «Матрице» составляют комплексные программы, инструментальные оболочки, включающие в свой состав ряд других технологий, связанных между собой на основе содержания или специального сценария. Четыре таких программы имеют регистрацию в ФСИС Роспатент, но в «Матрицу» включены те, которые использованы в обучении математике. Основная из них – программа «Учком» – учебник + компьютер (свидетельство о государственной регистрации № 2012610691, авторы Архипова А.И., Золотарёв Р.И.). Эта программа первоначально создавалась для новой модели учебника как его электронное приложение. Однако, по мере расширения состава технологий, сопровождающих учебник, было выяснено, что, если в одну программу разместить содержимое всего учебника, то получается громоздкая структура, с которой затруднительно работать. Поэтому стали создавать тематические «Учкомы». Так, студенты-математики разработали большое число программ «Учком» по различным темам курса математики для общего и высшего образования [2].

Но были и другие соображения, почему программа приобрела лаконичную форму. Как показала практика работы педагогов в условиях перманентного реформирования системы образования, продолжающегося много десятилетий, реформы сопровождаются перестановкой учебных тем внутри учебных курсов. Например, в математике тема «Дроби» традиционно следовала за темой «Делимость чисел», так как содержательно опирается на неё. Но в последних вариантах государственных образовательных стандартов их поменяли местами. Поэтому прошлогодние учебники уже не пригодны для обучения. Но, чтобы созданные учебные материалы не были одногодками, их не следует объединять в единый учебник, а

создавать автономно, в виде отдельных тематических комплектов с интерактивными приложениями. Эту миссию и призвана выполнять программа «Учком», в которой происходит интеграции учебной информации и методики её освоения. Результатом этой интеграции явилась качественно новая учебная продукция, в которой реализуется схема: «информация + дидактические инновации + компьютер».

Создавая программы «Учком», как адекватное интерактивное отражение структуры учебника нового поколения, технологического [1], студенты руководствовались тем, что главным в учебном материале любого жанра является не сам текст, а та работа, которая может быть с этим текстом проделана. Поэтому, стремились обеспечить максимальную технологичность учебной книги, следовательно, и её электронного приложения на основе программы «Учком».

Таким образом, в программу «Учком» заложены функции, как носителя содержания образования, так и организатора процесса активного усвоения этого содержания, что отражено в названии новой модели учебника (технологический) – в нём примерно 20 % объёма занимает изложение учебной информации, а 80 % − деятельностные технологии активного освоения этой информации. При этом компьютер не вытесняет книгу из учебного процесса, а органически дополняет её, создавая позитивный эмоциональный фон учебных занятий. Более того, использование QR-кодов и мобильных устройств с выходом в Интернет обеспечивает реализацию идеи «учебник управляет компьютером», поскольку весь сценарий освоения учебной темы заложен в технологическом учебнике, а с помощью кода и видеокамеры устройства к текстовой части учебника подключается интерактивная часть, обеспечивая синхронное закрепление знаний. Разумеется, при этом коммуникативные и управленческие функции выполняют электронные «облака».

**Рисунок 2. Навигационная карта**

В программе «Учком» навигация по электронному приложению осуществляется с помощью навигационной карты (рисунок 2). Для каждого учебного курса она своя, со своим набором упражнений и обучающих блоков. На ней все кнопки активные. Для каждой веб-страницы предусмотрен переход на главную. После выполнения упражнения или технологии и их закрытия происходит возврат на карту. Важно, что в комплекте сохраняется работа с книгой. «Учком» – это очень мобильная структура, в которой все элементы легко модифицируются. Четвёртая категория программ в структуре «Матрицы» − это тематические компьютерные учебные игры (КУИ). Их в составе среды ИКД около сотни, в программу заложены только 5, программы которых являются инструментальными оболочками с несложной модификацией контента. При этом, работая коллективно в платформе Dropbox, студенты на основе имеющегося в ИКД программного арсенала создали самостоятельно несколько игровых программ для школ, например, «Математический футбол». Первоначально для содержательного наполнения «Матрицы» студентам были предложены темы по курсу математики средней и высшей школы: «Натуральные числа», «Делимость», «Логарифмы», «Производная», по которым ранее было создано много учебного материала.

Однако, многие студенты пятого курса не пожелали идти «проторенным» путём и создали самостоятельно новые технологии по предложенным темам. Таким образом, работа в команде, в условиях, обеспечиваемых облачными технологиями, стимулирует у студентов стремление к творческой деятельности, результатом чего является коллективный учебный продукт, аккумулирующий результаты инновационной студенческой деятельности. Поэтому эти средства ЭВМ приобретают свойства и преимущества кластерных технологий, доказавших свою эффективность в области экономики, и пока медленно внедряемых в систему образования.

Исследуя воспитательный потенциал облачных технологий, мы обратили внимание на деятельность пользователей социальных сетей, функционирующих на этих платформах, учитывая, что большинство

учащихся и студентов включены в эти среды. Нас заинтересовал вопрос, почему многие студенты и аспиранты покидают «соцсети». Оказалось, их не удовлетворяет содержание публикуемой в них информации: её примитивно-бытовой характер, отсутствие интересных и полезных фактов и сообщений, обилие бессодержательных изображений, наличие в текстах грамматических ошибок и даже ненормативной лексики, а главное, отсутствие всяких смыслов. Характерно, что даже на страницах наших коллег, преподавателей и учителей, трудно найти что-либо полезное для «ума и сердца». Например, сеть Фейсбук, по-видимому, воспринимается как «книга лиц» (или попросту физиономий), а не личностей, поэтому изобилует персональными «фото» на разных фонах. Попытались повлиять на ситуацию, призвав коллег наполнить Интернет-пространство информацией воспитательного характера или хотя бы текстами с позитивными смыслами. Предложили для начала два проекта [5].

*Проект 1. Бессмертный полк приходит в школу*. Цель проекта – привлечь учащихся школ и студентов, будущих педагогов, к созданию в сети Интернет страниц, освещающих героическое прошлое членов своей семьи, к изучению истории их участия в победе народов России в Великой Отечественной войне; создать интерактивную составляющую Интернет поддержки проекта. С её помощью через Интернет «собрать» виртуальные полки, затем «двинуть» эти полки в сети к Победе, описать их путь, сражения, потери, военную технику, используя иллюстрации.

Ученики должны сами написать истории своих полков, найдя в сети и литературе соответствующие сведения. Интернет должен **возродить живую** память о войне. А сейчас память очень отдалённая, обобщённая, абстрактная. Большинство мероприятий на тему ВОВ – это массовки, не для души, не для памяти, а для «галочки». И очень обидно, что нашу Победу «украли» иностранцы, поэтому надо, чтобы интернет «кричал» им о нашей победе, о наших жертвах. Возможно, следует затем сделать перевод страниц проекта на английский, разместить в мировых поисковиках информацию, сделать рекламу проекту, не навязчивую, а трогательную, чтобы каждый захотел посмотреть о своём, о сокровенном. Ведь с годами память совсем уйдёт, как почти ушли ветераны ВОВ, а это несправедливо, а вырастать будут «киберчеловеки», для которых интернет – это инструмент развлечений и всемирная торговая площадка. Но начинать надо с малого, с одной школы. «Великие дела делаются не наскоком, а малыми шагами» (Махатма Ганди). В каждой школе с помощью облачных технологий можно создать локальную сеть «Дороги наших отцов» для патриотического воспитания. Эпиграф взять из Гамлета: «Порвалась поколений нить, и надо нам её восстановить».

Как пример, разместили в сети небольшие публикации учеников. Так в «Письме польским школьникам» есть такие строки: «Пишу вам, потому что мой дедушка освобождал от фашистов ваш город, а вы, возможно, и не знаете об этом, о подвигах наших солдат. А ведь все они герои. Но ваше правительство сносит памятники нашим героям. Они не знают, что память уничтожить невозможно. Пусть не помнят люди, но память живёт во Вселенной, она хранится в земле, камнях памятников, которые разбили ваши правители, даже в тех деревьях, которые видели войну, а если их уже нет, то передали через свои семена своим потомкам. Я не могу приехать в ваш город, поэтому прошу вас сходить на место уничтоженного моему деду памятника, прислониться к дереву или просто к земле и сказать им, что я помню о нём и буду помнить всегда».

*Проект 2. «Спаси жизнь» как актуальный социальный проект.* Наш Президент неоднократно утверждал, что большинство острых проблем нашего общества находятся в сфере нравственности. Но в основе всех нравственных поступков лежит человеческая доброта. Доброта ко всему живому, будь то человек, бездомная собака или дерево. А в наших городах на каждом шагу видим проявление жестокости к нашим «меньшим братьям». Не в этом ли нравственная основа терроризма и фашизма? Поэтому предлагаем коллегам включиться в Интернет проект «Спаси жизнь» (о бездомных животных в городе) и приводим рассказ одного ученика «Рыжик».

«У соседа появился очередной щенок. Он быстро превратился в доброго золотисто-рыжего пса с весёлыми голубыми глазами. Как будто всё время чему-то улыбался. Стал общим любимцем. Так как огород у соседа был разгорожен, то Рыжик «промышлял» и у других соседей, все его кормили.

Однажды я услышал пронзительный собачий плач в конце сада. Оказалось, что Рыжик неудачно прыгнул к нам через сетчатый забор и повис головой вниз на проткнутой проволокой лапе. Я сразу подбежал к нему, чтобы снять с забора. Но тут же получил укус в ногу, так что пришлось обращаться к врачу. Рыжика мы сняли, набросив на «морду» куртку. Но позже я всех предупреждал, что нельзя трогать раненую собаку. Рыжик быстро выздоровел, но, к сожалению, стал часто уходить на собачьи свадьбы. А недалеко от нас оживлённая магистраль. Потом он совсем исчез. Но вскоре на этой магистрали я увидел раскатанную почти в лепёшку золотисто-рыжую шёрстку, из которой на меня смотрел весёлый голубой глаз».

Мы привели примеры страниц из Интернет проектов, которые можно было бы развивать с помощью облачных технологий в социальных сетях, наполняя их информацией для «воспитания чувств» и развития творческих способностей школьников. Однако, наши призывы пока не получили отклика в педагогическом сообществе, а мощный технологический потенциал социальных сетей, а следовательно, и облачных технологий пока остаётся невостребованным для целей воспитания молодёжи.

**Выводы.** В чём же проявляется креативный и воспитательный потенциал облачных технологий?

− Организация работы в команде создаёт условия, стимулирующие как коллективную, так и индивидуальную творческую деятельность студентов благодаря ситуации соревнования и широким возможностям взаимодействия. Приобретённый опыт творческой деятельности закладывает у студентов основы формирования личностных качеств, направляющих их в дальнейшем на профессиональную деятельность в режиме творческого поиска, отрицая сугубо исполнительский стиль работы.

− Появляется возможность привлечения творчески работающих учителей к работе над общими проектами и передача студентам передового опыта.

− Размещение в облачных хранилищах, программах-аккумуляторах новых учебных технологий (например, «Матрицы ИКД») позволяет существенно расширить область их применения, что будет играть роль катализатора творческой деятельности студентов и учителей.

− Появляется необходимость и возможность диверсификации функций в группе студентов, например, выявляются инноваторы – разработчики новых моделей учебных материалов; программисты, создающие программы на основе новых моделей; тьюторы, обеспечивающие коммуникации и управление процессом обучения приёмам творческой деятельности, патентоведы и редакторы, обеспечивающие защиту

интеллектуальной собственности и издание учебной продукции; менеджеры, решающие задачи логистики и внедрения инновационной продукции и т.д.

− Воспитательный потенциал социальных сетей, которые так популярны у молодежи, пока остается нереализованным. Но это социально-педагогическое пространство очень перспективно для последующих исследований, так как объединяет большие сообщества и обладает высокими программно-технологическими преимуществами и возможностями для воспитательной работы среди молодежи.

**Литература:**

1. А.И. Архипова. Механика. Технологический учебник. Краснодар. АУФК. 2000.

2. А.И. Архипова, Р.И. Золотарёв, Т.Л. Шапошникова, В.В. Вязанкова. Учебно-методический комплект «УЧКОМ» как прообраз учебника будущего // Школьные годы. 2011. № 37.

3. А.И. Архипова, Р.И. Золотарёв, М.С. Мочалова. Проблемы внедрения проектов инновационной компьютерной дидактики и венчурного бизнеса в сфере образования. Информатизация как целевая ориентация и стратегический ресурс образования: Материалы международной научной конференции. – Архангельск, 2012.

4. А.И. Архипова, С.П. Седых.Образовательный кластер инновационной компьютерной дидактики: структура, концепция (РИНЦ) // Школьные годы. 2012. № 44.

5. https://www.facebook.com/alevtina.arkhipova.5

6. Архипова А.И., Грищенко В.И. Электронные образовательные ресурсы инновационной компьютерной дидактики и их применение в воспитательной работе педагогов. – Монография. 2017. Краснодар, КубГУ.

7. Пичкуренко Е.А., Архипова А.И. Учебные Интернет технологии на основе сетевого конструктора «Сила знаний» // «Проблемы современного педагогического образования» август 2017, г. Ялта, № 56 (1), с. 9 – 18.

**Педагогика**

**УДК:** 372.461.2

**старший преподаватель Архипова Юнонна Ивановна**
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

## УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКЕ

*Аннотация.* В статье представлено описание управления образовательной коммуникацией младшего школьника в процессе обучения.

Показано, что управление коммуникацией носит опосредованный характер, предполагает конструирование педагогом коммуникативной ситуации на основе актуально значимой тематики (содержание ситуации). Коммуникативная деятельность младшего школьника позволяет понимать позицию Другого, выйти на взаимопонимание (согласование смыслов и мнений, достижение согласия), на порождение дискурса и на понимание учебного материала.

*Ключевые слова:* образовательная коммуникация, младший школьник, процесс обучения, урок по федеральным государственным образовательным стандартам.

*Annotation.* The article presents a description of the management of educational communication of the younger student in the learning process.

It is shown that the management of communication is mediated in nature; it involves the teacher constructing a communicative situation on the basis of topical issues (the content of the situation). Communicative activities of a junior schoolchild allow understanding the position of the Other, reaching an understanding (agreeing on meanings and opinions, reaching agreement), generating discourse, and understanding educational material.

*Keywords:* educational communication, younger school child, learning process, lesson on Federal state educational standards.

**Введение.** Изменение младшего школьника, рост его информированности и самостоятельности определяют и необходимость изменения процесса обучения, в котором управление образовательной коммуникацией играет важнейшую роль. Новые требования к метапредметным результатам, необходимость формирования коммуникативных УУД обусловливают необходимость поиска педагогических условий построения образовательной коммуникации в процессе обучения младших школьников. Результативность и эффективность многих задач в настоящее время зависят не только от индивидуальных качеств и умений ученика, но и от его готовности и умения включиться в совместную деятельность на уровне партнерства, сотрудничества, сотворчества, от культуры социального поведения. Сегодня не вызывает сомнения то, что во всех сферах человеческой деятельности профессиональная компетентность органически связана с компетентностью коммуникативной.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования охватывает:

- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях;
- готовность слушать собеседника и вести диалог, готовность признавать возможность существования различных точек зрения и право каждого иметь свою;
- определение общей цели и путей ее достижения, умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности, осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности.

Перечисленные требования ФГОС к преподаванию показывают, что важнейшими составляющими обучения являются готовность и умение вести диалог, вступать в сотрудничество со сверстниками и взрослыми, осознавать свою роль в жизни общества. Именно готовность к коммуникации позволяет учителю и ученику социализироваться, выстраивать свои отношения, взаимодействие с окружающим миром, с людьми и с самим собой.

**Изложение основного материала статьи.** Педагогическая деятельность, как известно, может осуществляться в разных формах, среди которых особое место занимает урок – основная организационная единица процесса обучения, где происходит совместная деятельность учителя и учащихся. Учитель на уроке включается в многообразные связи с каждым отдельным учеником, с классом в целом, с преподаваемым

материалом. В силу этого сам учитель, вступая в определённую связь с тем учебным предметом, содержание которого осваивается учащимися, выступает для учеников в новых качествах: как учитель (когда объясняет новый материал), как интересный собеседник (когда организует коммуникативную ситуацию, ситуацию общения), как исследователь (когда вместе с обучающимися решает задачи), как исполнитель (когда декламирует при обучении). В силу новых связей, в которые включается учитель, из него как бы «вычерпывается» всё новое содержание: предметное, личностное, интеллектуальное, деятельностное, поведенческое. Но успех обучения зависит не только от внешних факторов – содержания уроков, совершенствования методики, мастерства учителя и т.д., но и от внутренних условий – индивидуально-психологических особенностей каждого ученика.

Коммуникативное обучение предполагает выйти за рамки привычных, стереотипных действий, создать условия для развития субъектной позиции школьника на основе процедур понимания, рефлексии, коммуникации в процессе обучения.

Таким образом, коммуникативное обучение характеризуется следующими особенностями:

1. учащиеся лучше овладевают определенными умениями, если им позволяют приблизиться к предмету через их собственный опыт.

2. учащиеся лучше обучаются, если учитель активно поддерживает их способ учения. Это удается тогда, когда между ними и предметом обучения расположено поле, включающее языковые и неязыковые действия.

3. учащиеся лучше учатся, если учитель, с одной стороны, структурирует предмет для прочного усвоения, с другой стороны, принимает и включает в обсуждение мнения школьников, которые не совпадают с его собственной точкой зрения.

Каждый участник коммуникации потенциально имеет возможность, встречаясь, сталкиваясь с позицией других участников, продвигаться в процессе конструирования знания (совместном по форме и индивидуальном по сути).

В понятие событий и ситуаций включаются характеристики самого ученика – его поступки, правила поведения в обществе, способность к аргументации своей точки зрения, способность давать оценку, заниматься творческой деятельностью. То есть при вербальном общении в комплексе выступают такие компетенции младшего школьника, как энциклопедическая (способность учащегося вербально описывать положение дел о том или фрагменте мира), лингвистическая (способность пользоваться арсеналом средств языка для достижения своих целей, интерактивная (способность устанавливать языковой контакт с партнером, соблюдая правила и конвенции общения) [1, с. 26-27]. Из этого следует, чтобы состоялось продуктивная образовательная коммуникация, необходимо с одной стороны учитывать внутренние – субъектные условия, которые выходят на индивидуализацию, а с другой стороны необходимо создавать внешние дидактические условия, чтобы обеспечить совместность.

Обращение к разработке понятия «образовательная коммуникация» впервые было осуществлено в работах зарубежных исследователей (Berlo, 1960; Ann Q. Staton-Spicer, Donald H. Wuff, и др.), в немецкой коммуникативной дидактике, где был сделан акцент на взаимосвязь между коммуникацией и обучением. В отечественной науке проблема построения коммуникации как отдельной предметности, и как реальности, связанной с усвоением содержания образования, решена в теории и практике развивающего обучения Эльконина-Давыдова, в концепции В.М. Розина, в исследовании Т.И. Красновой. Поэтому, под *образовательной коммуникацией* понимается «интерактивное взаимодействие всех участников коммуникации как процесс интеллектуального и эмоционального обмена информацией при освоении содержания образования, выстраивающийся на основе насыщенного предметно-смыслового поля, направленный на понимание (себя, другого, учебного материала), взаимопонимание (согласование смыслов и мнений, достижение согласия)» [2].

Вот поэтому продуктивность и успешность интерактивного взаимодействия в образовательном процессе зависят именно от учителя, от его умения создать условия для совместного, творческого, интересного, увлекательного процесса получения и освоения знаний.

Структура образовательной коммуникации включает в себя шесть компонентов: управление коммуникацией, субъекты коммуникации, содержание коммуникативной ситуации, средства коммуникативной ситуации, хронотоп коммуникативной ситуации, образовательный результат в коммуникации.

*Управление коммуникацией* носит опосредованный характер и предполагает конструирование учителем коммуникативной ситуации на основе актуально значимой тематики (содержание ситуации), механизма «включения» активности младшего школьника с целью организации совместной познавательной коммуникативной деятельности всех участников (К.А. Абульханова-Славская, М.И. Бобнева, А.А. Бодалев, А.А. Брудный, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.В. Рыжов и др.).

При этом важным становится не отражение знаний учителя, а размышления над ними учениками. Для этого требуется направленность учителя на внутренний мир учащихся, на те смыслы, которые возникают в их сознании, работающем над этими знаниями. Взаимодействие участников коммуникативной деятельности становится открытым, незавершенным. Это способствует развитию знаний и ценностным отношениям, способствующих самоактуализации личности на уровне порождения творческой активности:

- каждый ученик заслуживает того, чтобы его выслушали, не перебивая;
- если полученная учеником информация не вполне ясна, задаются вопросы на понимание и только после этого делаются выводы;
- цель дискуссии не в определении какого-либо одного мнения, а в возможности узнать разные точки зрения на проблему и найти лучшее решение.

Представление процесса обучения как интерактивного взаимодействия между учителем и учеником, учащихся между собой, выстроенных на основе со-бытия, со-участия, со-чувствия, со-действия, внутреннего (глубинного) диалога предполагает наличие активности, заинтересованности, мотивации, множественность позиций *субъектов коммуникации* при создании ситуаций учения. Для этого учитель при проведении урока должен уметь:

- задавать «открытые» вопросы, т.е. такие, которые ориентированы не на единый, правильный ответ, а на высказывания учащимися различных точек зрения по проблеме;

- осознавать свою позицию не как определяющую во взаимодействии, а на позицию, которая даёт возможность младшим школьникам во время урока высказывать различные точки зрения без боязни, что из остановят, не поймут.

Поэтому *коммуникативная ситуация* характеризуется наличием проблемы или темы для обсуждения, в которой учащимся создаются условия взаимодействия с важными для них проблемами и вопросами, которые они хотели бы разрешить. Каждый ученик порождает свой вопрос, свою загадку, трудность, требующую удержания в слове. Из этого следует, что в определённой коммуникативной ситуации, в диалоге и учитель, и ученики оказываются включенными в совместный непрерывный поиск личностных смыслов, которые становятся движущей силой образовательного процесса и разрешают проблему отсутствия мотивации или разрыва между деятельностью и мотивацией как учеников, так и учителей. Привнесение в образовательный процесс личностных смыслов, вырастающих из жизненно важных потребностей учеников, перестает делать учителя орудием и заложником системы образования, а ученика – объектом учительского труда.

Важно, что учитель может быть не только автором, но и равноправным героем собственного урока. В тоже время он обязательно должен увидеть в каждом ученике смыслопорождающую тайну человеческого «я» перед лицом Другого (одноклассника или учителя). В такой ситуации ученик чувствует себя свободно в мире знаний и информации и имеет возможность вступить в диалог с учителем, выбрать альтернативное решение проблемы. Учитель и ученики превращаются в активных соисследователей и сотворцов образовательного процесса, который имеет личностный смысл и в рамках которого развиваются и оттачиваются рефлексивные процессы обеих сторон.

*Содержание коммуникативной ситуации* предполагает соблюдение каждым участником определенных норм и правил, относительно которых должно быть установлено общее согласие. В частности, к ним относятся:

- свободный обмен мнениями: каждый ученик является равноправным участником общего решения проблемы;

- участник имеет право на высказывание собственных мнений о возможных вариантах решения; выдвижение им гипотез и идей; в процессе проигрывания вариантов решения каждому представляется право на ошибки, а на первых этапах поиска обычно вводится запрет на критику (таковы исходные условия, которые принимаются всеми участниками диалога);

- уважение к мнению каждого участника: мнение, высказанное участником, не может остаться без внимания; оно должно быть «услышано» и использовано в ходе обсуждений (а в противном случае возникает «диалог глухих»); важно понять его, найти плюсы и минусы, принять его хотя бы в качестве временного допущения и «проиграть» вытекающие из него последствия; терпимость к критике: каждый участник группового решения избегает соблазна считать, что истинным является только его собственное понимание дела; важно воспринимать критические высказывания как более точные варианты решения; важно поощрять критику по отношению к своей точке зрения в качестве ее проверки на истинность, а также открыто признавать ошибки в собственном мнении. Главным критерием урока становится включенность учащихся в различные формы учебных взаимодействий, коммуникативные ситуации на уровне из реальных и потенциальных возможностей. В отношениях преобладает атмосфера сотрудничества и сотворчества: учитель и ученики заражают друг друга творческой энергией, чувствуется готовность оказать друг другу помощь в согласовании действий. В результате у учителя и учеников возникает чувство радости от хорошо выполненной работы, желание повторить успех совместной деятельности.

*Средствами коммуникативной ситуации* могут выступать дидактические средства, инициирующую поисковую и познавательную активность говорящего (вопрос, проблема, метафора, ассоциация). Предметное содержание этих средств может быть представлено в следующих коммуникативных ситуациях.

Ситуации по литературному чтению, которые содержат вопрос к деятельности ученика:

- прочитай отрывок текста молча (про себя). Прочитай этот же текст шепотом. Сравни, на какое чтение времени потрачено больше? Как ты думаешь, какое чтение более востребовано человеком в жизни? Почему?
- прочитай оглавление раздела. Определи, чему посвящен этот раздел. С произведениями каких авторов мы будем знакомиться?
- как называется книга, произведение из которой ты будешь читать? Рассмотри иллюстрации и попробуй определить, о чем и о ком пойдет речь в этом произведении.

Ситуации, направленные на умение решать проблему, учитывая мнения всех участников диалога, коммуникативную активность каждого на уроках окружающего мира:

- учитель предлагает изучить свойства различных материалов. Например, при сравнении свойств бумаги и ткани учитель для урока подбирает искусственную ткань, потому что она также, как и бумага, сделана из древесины хвойных пород. В ходе изучения свойств этих двух материалов выясняется, что свойства у них очень разные: так мятая бумага теряет часть своих свойств, намокшая теряет все свойства. Искусственная ткань в аналогичных ситуациях свойства не теряет.

Такое исследование позволяет учащимся увидеть проблему, которая заключается в том, что два материала, сделанные из одного итого же сырья (хвойного дерева), имеют совершенно разные свойства.

Ассоциативное мышление позволяет ученику начальной школы понять пространственные и временные отношения, осмыслить причинно-следственные связи.

Например, на уроке литературного чтения происходит знакомство с учебником. Учитель объявляет тему урока и просит учеников назвать свои ассоциации со словом «Книга». Ученики называют слова: *летопись, истории, рассказ, текст, автор, читатель, герой, событие, страницы, мудрость, вдохновение, интерес.* Используя полученную информацию, учитель вместе с учениками определяет содержание урока, важные моменты работы с информацией, учебником.

Для привлечения внимания учащихся к тексту сказки Е. Шварца «Два брата» учитель предлагает назвать ассоциации к слову *«два»*. Слова, которые назвали ученики, определяют круг слов, обозначив пространство, время, вещи, мир, отношения: *плохая отметка, пара, число, цифра, балл, двуличность, деньги, привязанность, слово, инь-янь, душа, крест, отношения, значения, знак, половина, двушка, наедине, двойной, количество.*

Ситуации, где используется прием образного, метафоричного сравнения стимулирует творческую деятельность, позволяет избежать шаблонного повторения и запоминания.

Например, на уроке математики метафора служит механизмом самостоятельного поиска, дает толчок

мыслительной деятельности. Так, при изучении темы «Углы» учитель использует обыкновенный веер. В результате развернутый веер превращается то в острый, то в прямой, то в тупой углы.

Для создания на уроке ситуации дискуссии, которая побуждает учащихся к высказываниям, используются задания сначала похожие на обычные задания, однако на самом деле оказываются нерешаемыми, т.к. содержат некорректные данные:

Пример 1. В школьную столовую привезли 20 кг груш и 10 пакетов вишни. На сколько килограммов больше привезли груш, чем вишни?

Пример 2. Запиши к данным словам антонимы: белый - _____, холодно - _____, хвастливый - _____, капустный - _____.

В первом примере задачу решить нельзя, т.к. данные имеют разные единицы измерения (килограмм и пакет), во втором примере к слову *капустный* невозможно подобрать слово, противоположное по значению.

Таким образом, анализ ситуации, выяснение ее особенностей, определение невозможности выполнить задание - это необходимые шаги, которые требуют от ученика обосновывать свои действия («Почему в данном случае я поступаю именно так?»). При этом происходит не столько самовыражение и передача-прием уже сформированных смыслов, сколько совместное смыслосозидание.

Обращение к различным ситуациям на уроках ведет к возможности постижения содержания урока через решение учебных задач, обретения коммуникативных навыков, развития способностей «выражения себя», «проявление в деятельности». совместная познавательная деятельность участников коммуникации, которая позволяет выйти на взаимопонимание (согласование смыслов и мнений, достижение согласия), на порождение дискурса и развитие дискурсивной компетенции, на понимание учебного материала, на развитие опыта коммуникации, что отражается на изменении позиций участников коммуникативной деятельности является *образовательным результатом* сотворческой позиции субъектов в процессе совместного проектирования урока.

При проектировании урока для погружения младших школьников в коммуникативную среду при создании диалогической ситуации на уроке используются приемы:

1. На доске написана изучаемая тема. Каждый ученик в тетради записывает затруднения, которые вызывает у него изучение этой темы. В ходе обсуждения ученик выстраивает способ познания с опорой на свои знания.

2.Ученики читают один и тот же параграф учебника. Отмечают в тексте ситуации для совместного обсуждения и моменты, способные вызвать затруднение в понимании у соседа по парте. Это важно для стимулирования активного индивидуального восприятия каждым учеником данного содержания текста и затем сопоставления с восприятием других.

3. Каждая пара (группа учащихся) получает разные тексты, которые обязательно должны иметь название. Затем пара (группа) сообщает другим ученикам только заголовки текстов и, вчитываясь в заголовок, составляют серию вопросов для обсуждения в классе. Как итог такой работы- это возможность младших школьников доказывать свою мысль, проверять правильность полученных выводов, свои рассуждения, вопросы с рассуждениями, вопросами одноклассников, подвергать рефлексии не только свои действия, но и самого себя, свою личность.

Известно, что коммуникация – это процесс, характеризующийся изменением во времени и связанный с пространственными категориями. Поэтому можно говорить о хронотопе образовательной коммуникации, о движении в образовательном пространстве – времени знаний, умений, мотивов, эмоций, ценностей. *Хронотопная среда* является той возможностью совместного бытия, полем совместной деятельности, которая задает формат педагогического взаимодействия (прямой диалог, обратный диалог, дискурс, равноправный диалог) [3, с. 17–43] Идея дискурсивности лежит в основе ценностно-целевого назначения образования. Поэтому стратегической целью образования должно быть овладение младшим школьником не знаниями как таковыми (знания - лишь необходимый материал понимания), а их пониманием, т. е. культурой предметного мышления: культурой математического мышления — на уроке математики, исторического — на уроке окружающего мира, художественного — на уроке литературного чтения и т. д. Задача школы в таком случае заключается в том, «чтобы вещную среду, воздействующую механически на личность, заставить заговорить, то есть раскрыть в ней потенциальное слово и тон, превратить ее в смысловой контекст мыслящей, говорящей и поступающей (в том числе и творящей) личности» [4]. Иначе говоря, урок требуется организовать как контекст перевода на язык внутренней речи, где бы сам учебный предмет, учитель и внутренняя речь учащегося обрели бы свои собственные неслиянные и нераздельные голоса. Этот минимальный контекст понимания существенно расширяется смыслообразующими голосами понимающих «других» (одноклассников). Именно диалог как особый уровень коммуникативного процесса отвечает потребности человека в глубоком личностном контакте.

**Выводы.** Непосредственное управление образовательной коммуникацией, включение младшего школьника в коммуникативные ситуации урока является не только способом влияния на социальную, образовательную практику, но и способом его развития («саморазвития») через актуализацию сущностных сил и потенций, т.е. «самореализацию». В период социальных трансформаций субъектность, способность ученика «держать» и конструировать себя и необходимые ему формы социальной практики имеют определяющее значение. Среди средств развития субъектной позиции школьников специалисты выделяют гуманитарное пространство урока (О.А. Мойцаколова), личностно-ориентированные педагогические технологии и способы контроля и диагностики результатов (Г.С. Ковалева, О.Б. Логинова) и т.д.

Следовательно, процесс и результат управления образовательной коммуникацией младшего школьника на уроке представляет собой созданные учителем условия, в которых младшие школьники имеют возможность проявить и реализовать интерес к познанию, освоить индивидуальные и совместные формы учебной деятельности, приобрести новые умения и навыки в познании и общении.

**Литература:**

1 Виноградов В.В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство // Межвузовский сборник научных трудов. – Тверь: ТГУ, с. 190

2. Даутова, О.Б. Учебно-познавательная деятельность школьника в образовательном процессе: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 300 с.

3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. - 307 с.

4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. С. 366

УДК: 379.8.092.2
**кандидат педагогических наук, доцент Афанасьева Лира Иппатьевна**
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
**магистрант 1 курса Афанасьев Нюргун Алквиадович**
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

# ДОСУГОВАЯ ЗАНЯТОСТЬ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, СОСТОЯЩИХ НА УЧЕТЕ ОРГАНОВ ПОЛИЦИИ

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос занятости несовершеннолетних досуговой деятельностью. Чем выше процент занятости несовершеннолетних в досуговых центрах, кружках, тем ниже процент совершения правонарушений.
*Ключевые слова:* несовершеннолетний, совершение правонарушений, кружки, секции, досуговая занятость.
*Annotation.* This article reviews an issue of leisure activity level among the minors. The higher the percent of minors in leisure centers, circles, the lower the percent of criminal offenses.
*Keywords:* minor, criminal offenses, circles, clubs, leisure activity.

**Введение.** Сфера досуговой деятельности всегда была актуальной. Вопрос свободного времени и досуга является доминирующим пространством, в котором происходит физическое и духовное развитие человека. Большое значение приобретают социальные и поведенческие факторы, т.к. повзрослев подростки оказываются не подготовленными к ситуациям социального риска. Данное обстоятельство может проявляться в неумении уходить стороной вредные привычки.

**Изложение основного материала статьи.** Нами была поставлена задача исследовать вопрос досуговой занятости несовершеннолетних, состоящих на учете органов полиции, КДНиЗП, в муниципальных образованиях Республики Саха (Якутия).

Всего в анкетировании приняли участие 1520 несовершеннолетних (1025 мальчиков и 495 девочек, диаграмма №1) в возрасте от 7 до 17 лет (диаграмма №2), состоящих на различных профилактических учетах.

В ходе исследования были обработаны и проанализированы результаты анкетирования по 27 муниципальным образованиям Республики Саха (Якутия).

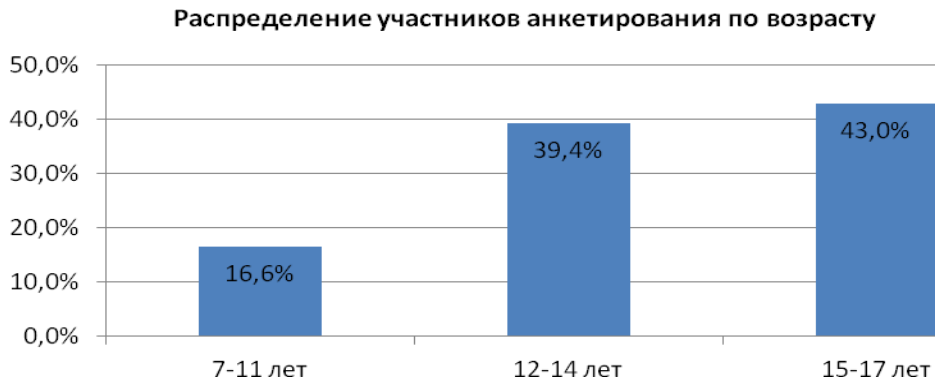



**Диаграмма №2. Распределение участников анкетирования по возрасту**

Результаты анкетирования выявили, что: 66,4% несовершеннолетних, а именно 1009 человек, знают достаточно о работе дополнительных занятий, кружков и секций; 27,6% опрошенных (420 человек) хотели бы знать больше; 22% (335 детей) знают мало, но достаточно; и 1,3% (19 детей) совсем не знают об их существовании, работе (диаграмма №3).

**Диаграмма №3. Осведомленность о работе кружков, секций**

От общего количества опрошенных несовершеннолетних посещают кружки и секции 1327 человек (87,3%), не успевают посещать - 49 (3,2%), не интересуются - 82(5,4%) , не разрешают родители - 25 (1,6%) и 14 (0,9%) не посещают по другим причинам (диаграмма №4).

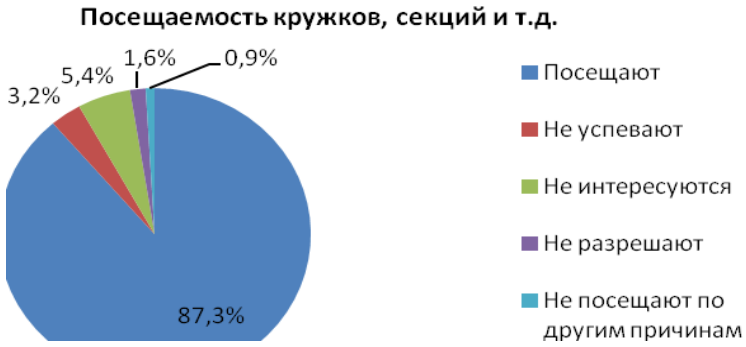



**Диаграмма №4. Распределение по посещаемости кружков, секций и т.д.**

На диаграмме №5 представлены примерные направления кружков и секций, которые посещают участники анкетирования.

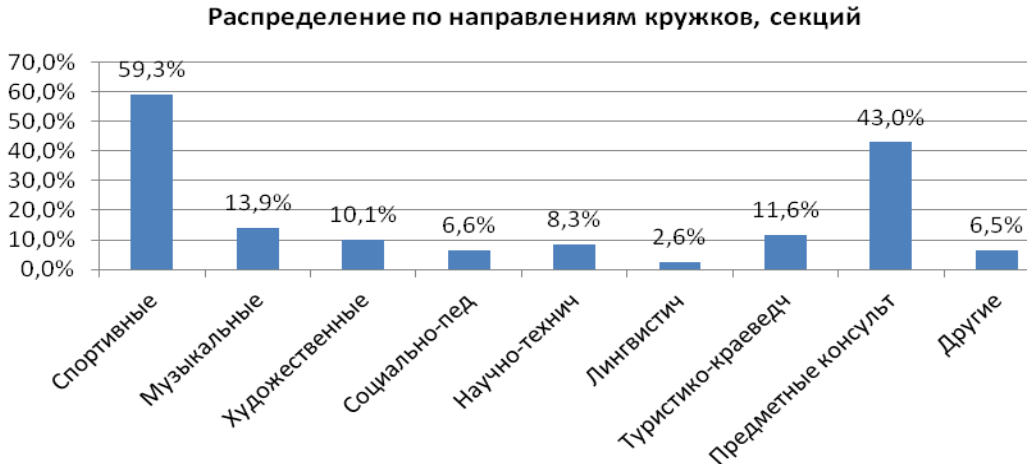



**Диаграмма №5. Распределение по направлениям кружков, секций**

Так, большинство несовершеннолетних посещают спортивные секции - 59,3% (901 человек) и предметные консультации - 43% (654 человека).

Своим любимым школьным предметом 41,15 опрошенных (625 человек) выбрали физкультуру, технологию и др. На втором месте, с 33% (502 человека), гуманитарные предметы, такие как обществознание, языки, история, литература. Общее распределение по всем предметам на диаграмме №6.

**Диаграмма №6. Распределение по предпочитаемым школьным предметам**

**Диаграмма №7. Распределение по времени посещения**

Основное время посещения приходится на послеобеденное и вечернее время: с 13:00 до 17:00 - 56,3% (для 856 детей) и с 17:00 до 19:00 - 36,6% (у 566 несовершеннолетних).

На диаграмме №8 приведен анализ удовлетворенности несовершеннолетних работой и организацией кружков, секций.

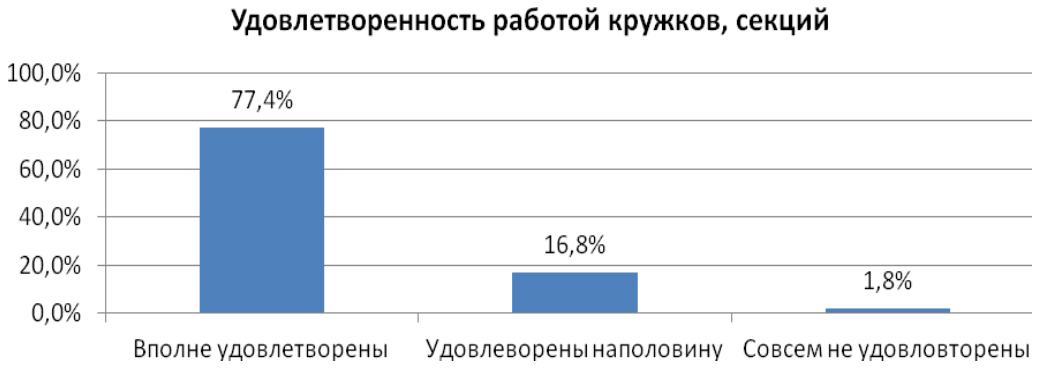



**Диаграмма №8. Удовлетворенность работой кружков, секций**

77,4% (1176 человек) из тех, кто посещает секции и кружки, удовлетворены их работой и организацией, у 16,8% (255) - средняя удовлетворенность, и 1,8% (28) - не удовлетворены.

Кроме того, анкетирование выявило, что 48,9% несовершеннолетних (743) состоят в общественных организациях и объединениях. 18,9% (287) ответили, что не успевают в них состоять, 16,8% (256) - не интересуются. Подробнее на диаграмме №9.

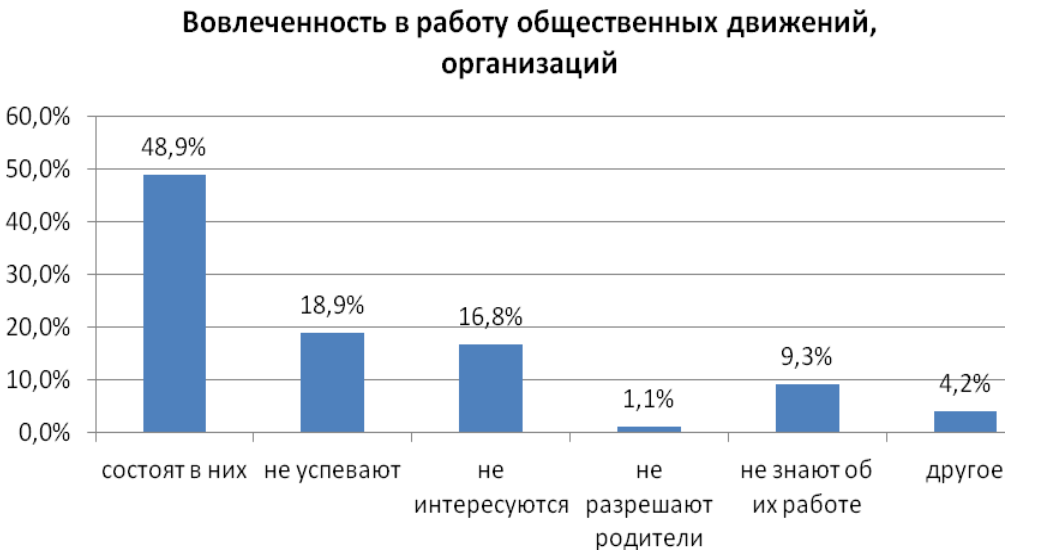



**Диаграмма №9. Вовлеченность в работу общественных организаций**

Анализ вовлеченности несовершеннолетних в культурно-массовые мероприятия (диаграмма №10) показал, что 53,9% детей (819) вовлечены в организации таких мероприятий, 55,4% (842) - принимают участие на концертах и различных выступлениях, 26,4% (402)- помогают в организации экскурсий, походов, работе спортивных секций и др., 21,1% (321)- готовят стенды, стенгазеты, плакаты, а 15,4% (234) опрошенных не участвуют в подобных мероприятиях.

**Диаграмма №10. Вовлеченность в культурно-массовые мероприятия**

Результаты анкетирования также позволили определить, чем занимаются в свое свободное от занятий несовершеннолетние. Большинство подростков проводят свое время, общаясь с друзьями и родными, гуляют по городу/поселку, смотрят различные передачи и фильмы, а также занимаются спортом. Результаты приведены на диаграмме №11.

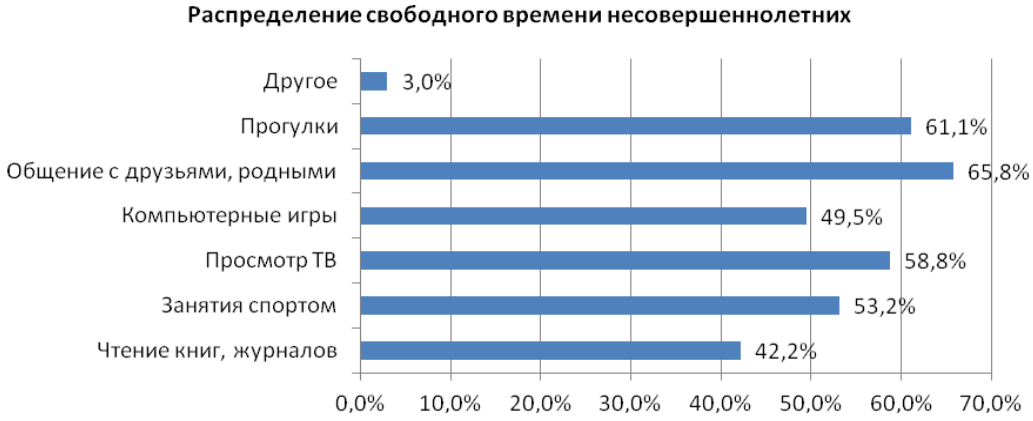



**Диаграмма №11. Распределение свободного времени**

В своих пожеланиях по организации досуга (диаграмма №12) 46,4% подростков, определили бесплатные кружки и секции; 22,2% улучшение качества уже существующих; 20,4% за создание других кружков, секций, занятий.

**Диаграмма №12. Пожелания опрошенных по организации досуга**

Самыми востребованными и интересными направлениями секций для несовершеннолетних являются: спортивные секции (58,6%) и компьютерные клубы (24,2%). Подробнее на диаграмме №13.

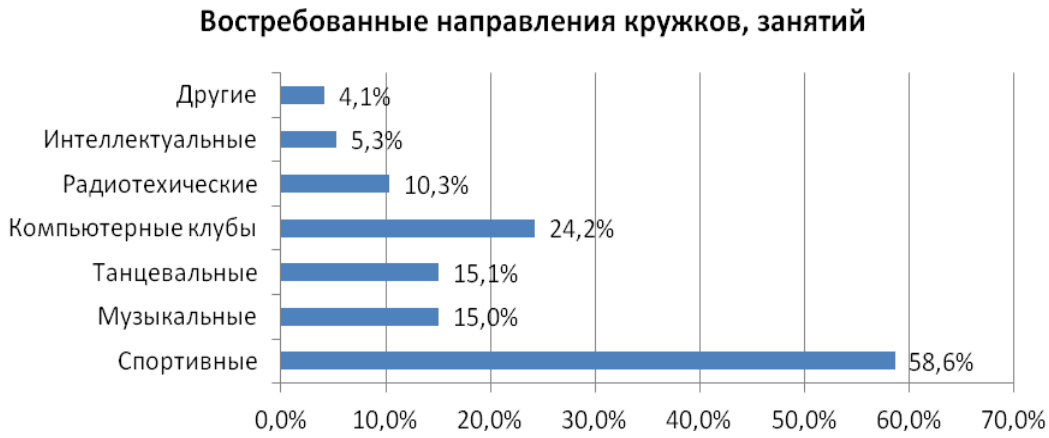



**Диаграмма №13. Востребованные по мнению опрошенных направления кружков, занятий**

**Выводы.** Учитывая все вышеизложенное нами делается, вывод, что большинство несовершеннолетних достаточно проинформированы про действующие дополнительные занятия, секции, кружки (66,4% 1009 чел.), а также позитивным моментом, можно считать, что подобающее большинство опрошенных несовершеннолетних посещают кружки и секции 1327 человек (87,3%).

Основное время посещения кружков приходится на послеобеденное и вечернее время: с 13:00 до 17:00 - 56,3% (для 856 детей) и с 17:00 до 19:00 - 36,6% (у 566 несовершеннолетних), а анализ вовлеченности несовершеннолетних в культурно-массовые мероприятия показал, что 53,9% детей (819) вовлечены в организации таких мероприятий, 55,4% (842) - принимают участие на концертах и различных выступлениях, 26,4% (402)- помогают в организации экскурсий, походов, работе спортивных секций и др.

Таким образом, мы делаем вывод, что мотивом для совершения правонарушений подростками является не только отсутствием занятости, но также могут и быть другие причины, например: отсутствие интересов, мотивов, наклонностей. Также необходимо учесть, что причиной также может являться отсутствие возможностей применения своих способностей, то есть необходимо создавать такие кружки, которые бы с удовольствием посещали подростки. Следовательно, чем выше уровень занятости подростков, тем ниже уровень совершаемых правонарушений. Чтобы профилактическая работа по предупреждению девиантного поведения подростков была эффективной необходимо сформировать их личную и социальную компетентность, то есть развить у них позитивное отношение к самим себе и к окружающему.

**Литература:**

1. Гальченко, А. Б. О типологии досуговых программ и не только [Текст] А. Б. Гальченко. — М.: Знание, 2012.— 320 с.

2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст]: учебное пособие Л. С. Выготский. — М.: Просвещение, 2008. 342 с.

3. Крутецкий, В. А. Психология обучения и воспитания школьников [Текст]: учебное пособие / В. А. Крутецкий. — М.: Просвещение, 2009. — 280 с.

**Педагогика**

**УДК: 37.022**

**кандидат педагогических наук, доцент Афзалова Альфия Николаевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань),
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань)

## ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗА

*Аннотация.* В статье обсуждалась разработанная педагогическая система информационно-аналитического сопровождения инновационно-образовательной деятельности в вузе. Показывается, что система позволила существенно упростить работу преподавателей, сотрудников и студентам по основным направлениям обучения и обеспечить автоматизацию управления различными процессами образовательной, научно-исследовательской, воспитательной и тренировочной деятельности.

*Ключевые слова:* информационная система «1С:Университет ПРОФ», образовательная инфраструктура вуза, образовательные инновации.

*Annotation.* The paper discusses the pedagogical system developed information and analytical support of innovation and educational activities at the university. It is shown that the system will simplify the work of faculty, staff and students in the main areas of learning and to provide automated control of various processes of education, research, educational and training activities.

*Keywords*: information system "1C: University PROF", university educational infrastructure, educational innovation.

**Введение.** Образовательные инновации в высшей профессиональной школе призваны обеспечить ее модернизацию и развитие в соответствии с требованиями современной реальности. В большинстве случаев разработка, апробация и внедрение образовательных инноваций носит спонтанный характер, что не позволяет адекватно оценить степень ее влияния на качество образования. В свою очередь, это обусловливает необходимость разработки системного подхода к анализу информации об особенностях образовательной среды вуза, ресурсах и рисках инноваций, к сравнению предполагаемых и полученных результатов развития личностных и профессиональных качеств обучающихся. Для успешного решения вновь возникающих перед высшим профессиональным образованием задач необходимо сделать процесс инновационно-образовательной деятельности в вузе более управляемым, а значит, и более качественным. Необходимо как следует более глубоко изучить вопросы проектирования, информационно-аналитического сопровождения и оценки качества образовательных инноваций, что могло бы своевременно обеспечить профессиональную компетентность выпускников, соответствующую запросам современного общества, инновационной экономики и наукоемкого производства [1].

**Изложение основного материала статьи.**

***Использования современных информационных технологий в учебном процессе.***

Для подготовки специалистов по физической культуре и спорту Поволжская академия физической культуры, спорта и туризма (Академия) имеет хорошую материальную и кадровую оснащенность. В учебный процесс внедряются новые технические средства, а вместе с тем, преподавателями используются новые образовательные технологии, направленные на решение образовательных задач.

Особое внимание уделяется разработке дидактических и методических принципов использования современных информационных технологий в учебном процессе [2], педагогическом осмыслении накопленного в других областях опыта [3], проведения соответствующих научных и методических работ по созданию и изучению возможностей педагогических программных, средств в профессиональной подготовке специалистов [4] по физической культуре и спорту. Все это легко решается благодаря оснащенности аудиторий академии мультимедиа проекторами, смарт досками, акустическим оборудованием.

Увеличение эффективности проводимых занятий достигается за счет использования дидактических материалов, подготовленных на основе мультимедиа технологий (программы для контроля и самоконтроля знаний, обучающие мультимедиа системы по спортивно-педагогическим дисциплинам, справочно-информационные энциклопедии и т.п.). В этом случае происходит параллельная передача аудио- и визуальной информации обучающимся в сочетании с использованием больших объемов информации и интерактивных возможностей работы в аудитории: произвольный переход от одного места к другому, осуществление поиска разделов по содержанию, организация режима вопросов и ответов, использование разветвленных сюжетов и т.д.

Одно из значимых мест в профессиональной подготовке специалистов по физической культуре и спорту в академии занимает глобальная сеть Интернет. С помощью использования возможностей сети Интернет создаются совершенно новые возможности для студентов, спортсменов, судей по спорту и тренерско-преподавательского состава: проведение телеконференций; обмен информацией; организация совместных исследований обучаемых из различных учебных заведений; организация консультативной помощи обучаемым, спортсменам и тренерам из научно-методических и спортивных центров; организация сети дистанционного обучения; формирование умения добывать информацию из разнообразных источников, банков знаний, банков данных, хранить ее, передавать и обрабатывать.

Оборудование, которым оснащена Поволжская академия физической культуры, спорта и туризма, позволяет организовать онлайн лекции с участием преподавателей заграничных вузов (видео-встреча в формате живой дискуссии с профессором Университета Джорджии (США) Джеймсом Джангом), организовать вебинары с презентацией продукции необходимой преподавателям в будущей профессии (обучение работе с электронным журналом информационной системы «1С: Университет»). Проводить видеоконференции для обмена опытом между преподавателями и студентами различных вузов России и зарубежья. Это не только создает идеальные условия для профессионального общения и ведения совместной учебно-методической и научной работы, а также позволяет обмениваться учебными разработками, компьютерными программами, данными и т.п. Студенты получают возможность, не выходя из аудитории (спортзала, дома), присутствовать на вебинарах и лекциях выдающихся ученых и педагогов, занятиях ведущих тренеров, на соревнованиях различного ранга, стать свидетелями исторических событий прошлого и настоящего, посетить образовательные, культурные и спортивные центры мира.

Использование новых информационных технологий позволяет преподавателю достигать дидактических целей, применять как отдельные виды учебной работы, так и любой их набор, т.е. проектировать обучающую среду. Ориентированные на преподавателя инструментальные средства позволяют ему оперативно обновлять содержание автоматизированных учебных и контролирующих программ в соответствии с появлением новых знаний и технологий. Преподаватель получает дополнительные возможности для поддержания и направления развития личности обучаемого, творческого поиска и организации их совместной работы, разработки и выбора наилучших вариантов учебных программ. Он становится основным поставщиком предметных целей обучения с учетом неоднородности и значимости учебных дисциплин. Открывается возможность отказаться от свойственных традиционному обучению рутинных видов деятельности преподавателя, предоставив ему интеллектуальные формы труда.

Еще одним инструментом для достижения дидактических целей преподавателя служит система Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда). Эта система предназначена для управления дистанционным обучением, поддержки очного обучения, также подходит для организации взаимодействия между преподавателем и студентами.

В системе Moodle имеется обширный инструментарий для создания тестов и проведения обучающего и контрольного тестирования [5]. Поддерживается несколько типов вопросов в тестовых заданиях (множественный выбор, на соответствие, верно/неверно, короткие ответы, эссе и др.). Moodle предоставляет много функций, облегчающих обработку тестов. Можно задать шкалу оценки. Существует механизм полуавтоматического пересчета результатов для корректировки преподавателем тестовых заданий, после прохождения теста обучающимися. В системе содержатся развитые средства статистического анализа результатов тестирования и, что очень важно, сложности отдельных тестовых вопросов для обучающихся. В системе Moodle созданы все курсы по всем дисциплинам преподаваемым в Академии: «Интернет-

технологии», «Информационные технологии в спорте», «Педагогика физической культуры», «Теория и методика в избранном виде спорта» «Теория и методика современной спортивной подготовки» и т.д. Многие студенты Академии учатся по индивидуальному графику, находясь на тренировочных сборах и соревнованиях. По результатам выполнения студентами заданий, преподаватель может выставлять оценки и давать комментарии. Таким образом, система Moodle является центром и создания учебного материала и обеспечения интерактивного взаимодействия между участниками учебного процесса.

Вместе с тем, можно выделить следующие преимущества использования социального пространства в качестве учебной площадки: знакомая среда, возможность создания учебного контента и совместной работы, ведение совместных документов, форумов и чатов. Использование в виртуальных учебных группах технологий форумов, вебинаров, вики и мультимедийных интерактивных презентаций предельно облегчают усвоение материала, способствуют легкому выстраиванию образовательных траекторий. Использование возможностей социальных сетей в учебном процессе дает возможность коллективной оценки работы, стимулирует познавательную деятельность студентов [6].

***Использования современных информационных систем в учебном процессе вуза.***

В последние годы в учебный процесс Академии идет внедрение системы управления «1С:Университет».

Данная информационная система управления обеспечивает решение основных административных задач, связанных с управлением образовательной инфраструктуры вуза. В ней также реализованы функции хранения данных деятельности студентов за семестр, семестрового и итогового контроля знаний студентов. В рассматриваемую систему внедрена возможность идентификации студента через электронный студенческий билет.

Внедрение системы «1С:Университет» позволило улучшить систему менеджмента, облегчить принятие обоснованных и своевременных управленческих решений, координировать действия подразделений, направляя их усилия на достижение общих стратегических задач, повысило эффективность делопроизводства, увеличило точность расчетно-аналитической работы, дало возможность перейти на новые технологии обработки данных.

Фирма "1С" предлагает модель персонализированного внедрения прикладного решения "1С:Университет". Данный подход предусматривает исследование принципов управления и организационных процессов конкретного образовательного учреждения, адаптацию программных и технологических решений, аналитических и расчетных механизмов и комплексное внедрение адаптированных решений в деятельность вуза, что позволило создать единую информационную систему, обеспечивающую оперативное и стратегическое управление основными организационными процессами вуза. Кроме того, при внедрении решения специалистами проводился анализ возможности импорта данных из существующих учетных систем и интеграции с другими решениями "1С".

Система ЭСБУС была составлена из двух подсистем: сервис идентификации пользователей портала электронных студенческих билетов и удостоверений сотрудников (далее – ССО) и сервисный портал электронных студенческих билетов и удостоверений сотрудников (далее «Портал»).

Цель портала – обеспечение пользовательского интерфейса для системы электронных студенческих билетов и удостоверений сотрудника в Академии. Портал предназначен для предоставления публичных и персональных сервисов студентам и сотрудникам Академии, а также для администрирования системы ЭСБУС.

Система предназначена для автоматизации процессов использования студентами, профессорско-преподавательским составом, административным персоналом своих удостоверений личности: студенческий билет, зачетная книжка студента, читательский билет, удостоверение сотрудника.

При разработке системы использовались следующие элементы современных информационных технологий: Internet/Intranet – технология обмена информацией; клиент-серверная архитектура Системы с «тонким» клиентом на основе Веб-браузера; платформа Microsoft SharePoint 2010 для предоставления доступа к публичным сервисам студентам и сотрудникам Академии.

Сервисный портал электронных студенческих билетов и удостоверений сотрудников был разработан из следующих логических компонентов: подсистема «Публичные сервисы»; подсистема «Личный кабинет»; технологические модули, предназначенные, в том числе, для взаимодействия с внешними системами. Система работает через каналы связи на базе вычислительных сетей. В качестве базового протокола сетевого и межсетевого взаимодействия используется протокол TCP/IP. Для обеспечения информационного обмена, компоненты системы работают в составе единой вычислительной сети.

В подсистеме «Публичные сервисы» открытая часть портала предоставляет информацию о преподавателях, работающих в Академии. Рядом с информацией по каждому преподавателю у студента (в случае, если он авторизован системой) отображается кнопка для связи с этим преподавателем посредством отправки сообщения на электронную почту. Открытая часть портала отражает оргструктуру Академии в виде сайтов подразделений, представляющих собой наборы статических страниц, содержит график публичных мероприятий, проходящих на объектах Академии (соревнования, матчи, выступления и т.д.). портал содержит ссылки на информационно-ресурсный центр (ИРЦ).

В подсистеме «Личный кабинет» отображается информация пользователям в соответствии с их ролью: «студент», «преподаватель», «сотрудник вуза». Для пользователей с ролью «студент» обеспечена возможность просмотра своих академических достижений (оценок, зачетов, отметок о посещении занятий). Соответствующие данные загружаются из АСУУП. Подсистема «Личный кабинет» обеспечивает пользователям возможность просмотра выданных им библиотекой книг, загружая соответствующие данные из библиотечной системы «ИРБИС». Всем авторизованным пользователям доступен сервис «Расписание». Сервис содержит информацию об учебных событиях, а также о назначенных экзаменах в виде таблицы – расписания занятий. В подсистеме «Личный кабинет» содержится график внутренних мероприятий в виде календаря, проходящих на объектах Академии, аналогичный сервису публичных мероприятий в открытой части портала. Всем авторизованным пользователям доступен сервис «персональный календарь». Сервис отображает события пользователя в виде календаря, с возможностью настраиваемого отображения на нем публичных и внутренних событий в разрезе дня, недели и месяца. Студентам обеспечена возможность самостоятельного добавления событий в свой персональный календарь (личных мероприятий).

Система функционирует непрерывно (круглосуточно) в одном из следующих двух режимах - полнофункциональный режим и режим с ограниченной функциональностью. В полнофункциональном

режиме работы система обеспечивает выполнение всех функций в полном объеме. Система функционирует в режиме с ограниченной функциональностью в случае отказа линий связи со смежными системами. Студентам интересна подсистема «Личный кабинет». Данный модуль предоставляет возможность выполнения следующих функций: просмотр расписания занятий учебных групп; просмотр своих академических достижений (оценок, зачетов, информации о посещаемости); просмотр перечня книг, выданных пользователю; создание и редактирование персонального календаря.

Информатизация образования, развитие современного учебного процесса на основе внедрения информационных технологий, методов интерактивного обучения и новых направлений самостоятельной работы студентов, внедрение компетентностного подхода направлены на решение задачи подготовки специалистов в соответствии с требованиями образовательных стандартов нового поколения. Для студента основным инструментом формирования его информационной культуры, получения им необходимых общекультурных и профессиональных компетенций стали информационные, облачные и интернет-технологии. Для преподавателя, практически решающего задачу объективной оценки учебных достижений студента, важными элементами современного учебного процесса стали методы компьютерного тестирования, балльно-рейтинговая система оценивания и система зачетных единиц ECTS. Эти системы позволяют сегодня реализовывать компетентностный подход к обучению в вузе. Эффективное использование этих систем возможно с помощью нового инструмента – электронного журнала. Модуль «Электронный журнал» позволяет студентам видеть свои баллы на информаторе, деканатам видеть информацию об успеваемости и посещаемости занятий студентами, учебному отделу - контролировать количество проведенных занятий преподавателями и выработку их индивидуальной нагрузки. В «Электронном журнале» была создана графа «дополнительные баллы за модуль», для тех, кто не набрал минимальный балл и не допущен к экзамену.

Для получения доступа к порталу необходимо запустить веб-браузер и в адресной строке указать http://esbus.sportacadem.ru/. После этого пользователь портала увидит главную страницу, доступную в том числе для неавторизованных пользователей.

Для портала электронного студенческого билета и удостоверения сотрудника была создана выгрузка из базы данных «1С» для просмотра всех выгружаемых данных на портале или инфомате. Для системы вывода расписания учебных занятий на экран мониторов, сайта и инфомата была сделана отдельная выгрузка из системы «1С:Университет ПРОФ».

На инфомате главная страница портала содержит список новостей и публичных мероприятий Академии.

Инфомат позволяет получить доступ к электронно-библиотечной системе ИРБИС, перейдя в раздел «Библиотека». При этом электронно-библиотечная система ИРБИС будет отображена для пользователя в заданной области интерфейса портала ЭСБУС (фрейме). Студентам и сотрудника Академии доступны все возможности, предоставляемые системой ИРБИС – заказ литературы, получение сведений о взятой литературе и другие.

В разделе «Лента событий» пользователь имеет возможность посмотреть сведения обо всех событиях, размещенных на портале, которые еще не начались либо еще не завершились. Каждое событие в ленте сопровождается датой начала и окончания, типом мероприятия, заголовком и текстом события. Первыми в списке отображаются те события, дата начала которых является самой поздней.

В разделе «Преподаватели» отображаются сведения о профессорско-преподавательском составе Академии с группировкой по кафедрам в виде дерева. В разделе «Успеваемость» пользователь портала может посмотреть сведения о текущей успеваемости, а также получить все необходимые сведения об имеющихся у него задолженностях.

Пользователям инфомата доступен переход на внешние системы и сайты. Для того чтобы открыть страницу внешнего ресурса, необходимо перейти на главную страницу портала и в нижней части нажать на ссылку с наименованием необходимой системы или сайта. Главная страница выбранного ресурса откроется в этом же окне.

**Выводы.** Для успешной реализации разработанной педагогической системы необходимо выполнение ряда педагогических условий [7]:

1) сочетание эвристичности и технологичности инновационно-образовательной деятельности вуза;
2) творческое саморазвитие педагогов при прогностичности результатов обучения;
3) использование ресурсов качества инновационно-образовательной деятельности посредством реализации инновационного потенциала педагогов высшей школы;
4) готовность преподавателей вуза к инновационно-образовательной деятельности и ее информационно-аналитическому сопровождению;
5) наличие необходимых психолого-педагогических управленческих компетенций у руководителей вуза и его подразделений;
6) педагогический анализ внедряемых образовательных инноваций и их результатов;
7) рассмотрение студента как партнера педагогического общения;
8) создание в вузе информационно-инновационной среды.

Разработанное решение по созданию единого информационного пространства Академии позволило существенно упростить работу сотрудников, преподавателей, студентам по основным направлениям и обеспечить автоматизацию управления различными процессами образовательной, научно-исследовательской, воспитательной и тренировочной деятельности.

**Литература:**

1. Торкунова, Ю.В. Электронная информационно-образовательная среда вуза: требования и возможности реализации // Ю.В. Торкунова, Н.К. Шайдуллина - Материалы Международной научно-практической конференции «Электронная Казань 2017», с. 541-547

2. Логвиненко Ю.В. Дидактические преимущества применения новых информационных технологий в образовательном процессе // Вектор науки ТГУ, серия «Педагогика, психология». - 2011. - № 1. - С. 106-109

3. Скворцова С.А. Педагогические условия формирования компетентности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки // Вектор науки ТГУ, серия «Педагогика, психология». - 2011. - № 1. - С. 155-158

4. Кучай А.В. Подготовка будущего учителя в современных условиях информационного общества // Вектор науки ТГУ, серия «Педагогика, психология». - 2010. - № 2. - С. 78-81

5. Афзалова А.Н. Использование мобильных технологий для организации самостоятельной работы студентов // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)» - 2012. - V. 15. - №4. - С. 497-505. URL:http://grouper.ieee.org/groups/ifets/russian/depository/v15_i4/pdf/9.pdf (дата обращения: 01.11.18)

6. Голицына И.Н., Афзалова А.Н. Использование облачных вычислений в образовательном процессе [интернет] // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)» - 2014. - V.17. - №2. – С. 460-468. - ISSN 1436-4522. URL:http://ifets.ieee.org/russian/depository/v17_i2/pdf/10.pdf (дата обращения: 01.11.18)

7. Торкунова, Ю.В. Методические рекомендации по развитию инновационно-образовательной деятельности в высшем учебном заведении. - 2014 - Казань: Юниверсум. – 64 с.

**Педагогика**

**УДК: 371.13:51**

**старший преподаватель кафедры педагогического мастерства учителей**
**начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Бажан Зинаида Ивановна**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в (г. Ялта)

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

*Аннотация.* В данной статье автор раскрывает значение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе высшей школы и делится опытом работы в применении компьютерных технологий на занятиях учебных дисциплин математического цикла профиля подготовки «Начальное образование».

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии, компьютер, математическая компетентность, начальное образование.

*Annotation.* In this article, the author reveals the importance of information and communication technologies in the educational process of higher education and shares his experience in the use of computer technology in the classroom of the academic disciplines of the mathematical cycle of the profile of the preparation "Primary Education".

*Keywords*: information and communication technologies, computer, mathematical competence, primary education.

**Введение.** На современном этапе развития нашего общества особое значение приобретает совершенствование системы высшего педагогического образования, ориентированного на мировое образовательное пространство. Это реформирование сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Происходит смена образовательной парадигмы, предлагаются иные подходы, методы обучения, требующие более совершенной подготовки педагогических кадров.

Модернизация учебного процесса в вузе требует перехода от пассивных способов освоения учебного материала к активным формам работы, которыми являются: индивидуальные и групповые формы работы, самостоятельная поисковая деятельность обучающихся. Это позволит готовить специалиста с выраженной индивидуальностью, специалиста, хорошо владеющего профессиональными умениями и навыками.

В связи с этим возникает необходимость широкого применения продуктивных инновационных технологий в учебном процессе, которые позволят быстрее, экономичнее и качественнее достигнуть цели профессионального образования. Одной из таких инновационных технологий на сегодняшний день являются информационно – коммуникационные технологии.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является раскрытие значения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе высшей профессиональной школы, в частности, на занятиях учебных дисциплин математического цикла профиля подготовки «Начальное образование».

**Изложение основного материала статьи.** Одной из основных частей информатизации образования в высшей школе является использование информационно-коммуникационных технологий в образовательных дисциплинах. Что же подразумевается под информационно-коммуникационными технологиями? Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) – это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. Важнейшими современными устройствами ИКТ являются компьютер, снабженный соответствующим программным обеспечением, и средства телекоммуникаций вместе с размещенной на них информацией [1, с. 146].

Информационно-коммуникационные технологии позволяют выйти на новый уровень обучения, открывают ранее недоступные возможности как для преподавателя, так и для обучающихся.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в вузе позволит повысить эффективность образовательного процесса, а, следовательно, и качество профессиональной подготовки обучающихся. Через использование в учебном процессе новых информационных и телекоммуникационных технологий обучающийся может получать учебный материал не только в печатном, но и в графическом, звуковом, анимированном виде, что позволит ему усвоить его на более высоком уровне.

С помощью использования в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий можно решить ряд важных задач обучения, а именно:

– повысить мотивацию обучающихся к учебно-познавательной деятельности в изучении своей специальности;

– повысить интенсивность учебного процесса;

– обеспечить высокую степень дифференциации и индивидуализации учебного процесса;

– интенсифицировать самостоятельную работу обучающихся;

– проводить мониторинг достижений обучающихся;

– возможность обучающимися осуществлять самоконтроль за степенью усвоения учебного материала.

Все это способствует реализации первостепенной задачи, которая стоит перед высшей школой – это повышение качества образования.

Главной задачей своей работы как преподавателя математики в институте считаю формирование, прежде всего, математической компетентности у обучающихся, которые связали свою дальнейшую трудовую деятельность с работой учителя в начальной школе. Математическая компетентность по Ходыревой Н.Г. определяется, как «интегральное свойство личности, выражающееся в наличии глубоких и прочных знаний по математике, в умении применять имеющиеся знания в новой ситуации, способности достигать значимых результатов и качества в деятельности. Иначе говоря, математическая компетентность предполагает наличие высокого уровня знаний и опыта самостоятельной деятельности на основе этих знаний» [2, с. 3].

Для реализации поставленной задачи стараюсь самосовершенствоваться и в практике своей работы применять инновационные технологии, в частности, компьютерные технологии, которые, как выше было сказано, имеют ряд преимуществ. В нашем институте есть возможность применения ИКТ в учебном процессе, так как имеются аудитории, специально оборудованные компьютерной техникой, и есть аудитории с установленными интерактивными досками. На своих занятиях по курсу «Математика» и «Методика преподавания математики в начальной школе» применяю разнообразные формы работы с использованием компьютерной техники, а именно:

– создание презентаций к лекционным и практическим занятиям;

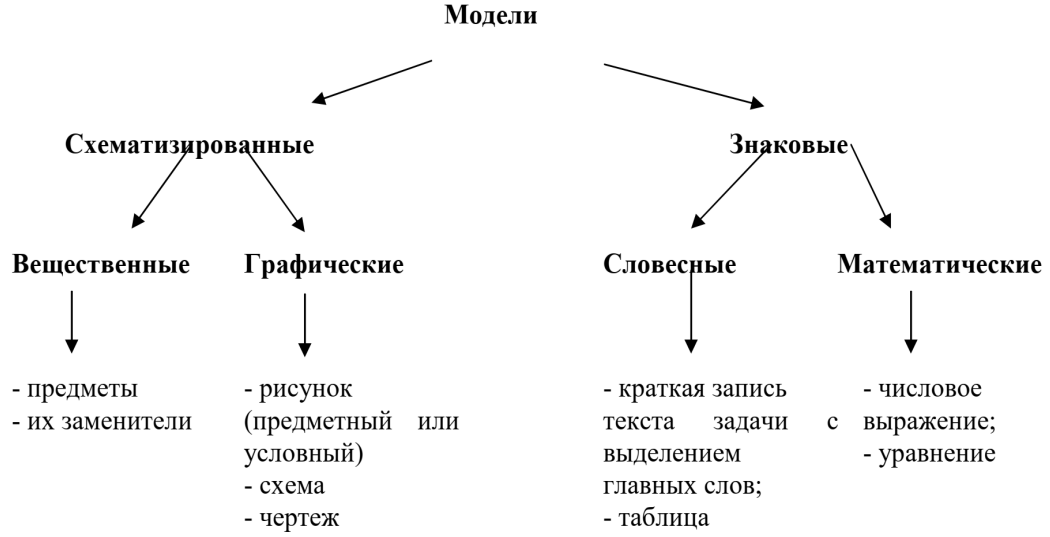
– организация просмотра готовых обучающих видеофильмов, видео уроков из начальной школы по математике с последующим их анализом;

– использование готовых программ, позволяющих проводить контрольные тесты по изученному материалу.

Наличие компьютера и принтера позволяет создавать раздаточные материалы по читаемым дисциплинам: тексты контрольных работ, тематических практических работ, тесты для индивидуального опроса обучающихся, составленные лично.

Использование компьютера с целью презентации учебного материала является его наиболее распространенной функцией сегодня. Поэтому более подробно остановимся на этой форме работы. Для создания презентаций использую разнообразные программные средства, среди которых общеизвестны Microsoft PowerPoint или OpenOffice Impress. Заранее подготовленная презентация к занятию появляется в нужное время, в эстетичной форме, в продуманном объеме. Презентация помогает сконцентрировать внимание обучающихся на главном, зафиксировать данный материал в свой конспект в сжатом виде, т.е. в виде опорного конспекта прослушанной лекции. Презентация также позволяет сделать занятие интересным и насыщенным, так как время, сэкономленное на занятии за счет готовых иллюстраций, схем и графики, может использоваться для увеличения объема подачи информации или для разбора и выполнения практических заданий по теме.

Приведу несколько примеров использования ИКТ из личной практики. Так на лекционном занятии по «Методике преподавания математики в начальной школе» (4 курс) на тему: «Использование приема моделирования при решении текстовых арифметических задач» презентация включала ряд последовательно составленных слайдов, раскрывающих по плану содержание лекции. Представим выборочно содержание некоторых слайдов данной презентации. Итак, в слайде 1 раскрывалась суть понятий «моделирование» и «модель текстовой задачи»: «Моделирование – это процесс построения и использования определенной модели. Модель текстовой задачи – это компактная запись, которая полностью заменяет ее формулировку». Затем в следующем за ним слайде 2, была представлена схема, которая дает наглядное представление о классификации моделей, используемых в работе над текстовыми задачами:




На примере одной из текстовых задач иллюстрирую применение различных моделей краткой записи ее текста, вместе со студентами анализируем модели и выявляем преимущества одной модели перед другой, делаем соответствующие выводы. На следующем слайде представлены знаковая и графическая модель типовой задачи на нахождение неизвестного по двум разностям: «Питомник отпустил по одинаковой цене одной школе 360 саженцев, другой 440. Вторая школа уплатила за них на 20 руб. больше, чем первая.

Сколько уплатила за саженцы каждая школа?» (4 класс). Сначала предлагаю студентам самостоятельно решить данную задачу, пройдя все основные этапы работы в ходе ее решения. Как правило, студенты записывают кратко текст задачи, используя знаковую модель, т.е. табличную форму краткой записи ее текста. Однако, приступая к оформлению решения задачи арифметическим способом, многие студенты допускают грубые ошибки, производя действия с числовыми характеристиками величин (цена, количество и стоимость) неверно. Такую же ошибку можно наблюдать в тетрадях по математике и у младших школьников. Числа подобраны в условии данной задачи так, что решающий не замечает, что выполненное им действие нарушает правило нахождения нужной величины (в данном случае цену товара). Неверное решение этой задачи представляют, как правило, так:

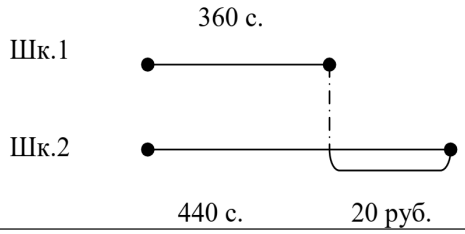
1) 440 – 360 =80 (с.) – больше купила вторая школа, чем первая;
2) 80 : 20 = 4 (руб.) – цена саженца;
3) 4·360 = 1440 (руб.) – заплатила за саженцы первая школа;
4) 4·440 = 1760 (руб.) – заплатила за саженцы вторая школа.

А все дело в том, что табличная запись текста задачи – это тоже модель задачи, но более абстрактная, чем схема или чертеж. Она уже предполагает хорошее знание обучающимися взаимозависимостей пропорциональных величин, так как сама таблица этих взаимозависимостей не показывает. Поэтому таблица мало помогает обучающимся представить математическую ситуацию и выбрать нужное действие.

Для устранения ошибочного решения предлагаю обучающимся выполнить проверку способом соотнесения данных задачи и ответа, полученного в ходе ее решения. Обучающиеся замечают в ходе выполнения проверки (1760 – 1440=320 (руб.)), что полученный ответ не удовлетворяет одному из данных условия задачи, так как разница в оплате за саженцы, которые приобретены первой и второй школой составляет 320 рублей, а не 20 рублей. Тогда предлагаю студентам смоделировать краткую запись текста задачи по-другому, в виде графической модели, которая вместе со знаковой моделью представляется им на слайде 3.

| ***Знаковая модель*** | ***Графическая модель*** |
|---|---|

| Цена | Кол - во | Стоимость |
|---|---|---|
| ? | 360 с. | ? руб. |
| Одинак. | | |
| ? | 440 с. | ?, на 20 руб. > |




Сравнивая эти две модели, обучающиеся делают вывод, что графическая модель позволяет ученику более качественно проанализировать текст задачи и определиться со способом решения задачи. По такой модели путь решения задачи становится им более понятным и правильное решение задачи арифметическим способом они оформляют так:

1) 440-360=80 (с.)3) 25 · 360=9000 (к.) или 90 руб.
2) 2000 : 80=25 (к.)4) 25 · 440=11000 (к.) или 110 руб.

Тот же способ проверки (110-90=20 руб.) доказывает правильность их рассуждений в поиске решения задачи.

Презентации мной используются не только на лекционных, но и на практических занятиях. Например, практическое занятие по теме предыдущей лекции включало в себя взаимосвязанные между собой три этапа: первый этап – констатирующий – теоретический блок; второй этап – формирующий – практический блок и третий этап – контрольный – аналитический блок. На первом слайде были представлены этапы работы и раскрыты обучающимся дидактические цели каждого этапа:

Этап 1 – *констатирующий* – теоретический блок. На этом этапе проверяется ваша теоретическая подготовка, т.е. насколько вы владеете информацией о разных видах моделей, которые применяются в краткой записи текста задачи.

Этап 2 – *формирующий* – практический блок.Здесь будем применять на практике знания теории. Форма работы на этом этапе коллективная, т.е. будем совместно решать вопрос о выборе модели и ее построении.

Этап 3 – *контрольный* – аналитический блок. На этом этапе вас ждет самостоятельная работа по решению текстовых задач из курса начальной математики с применением приема моделирования и ее защита.

Работая по плану, на первом этапе беседовали с обучающимися и вспоминали из теории, какие бывают модели и особенности их построения. Устный опрос проводился фронтально в сочетании с элементами программированного опроса. Вопросы, на которые должны были отвечать обучающиеся, следующей направленности:

- На какие две группы принято делить модели краткой записи текста задачи?
- Какие виды моделей относятся к схематизированным?
- Когда мы обращаемся к предметному моделированию? (когда задача решается практическим способом).
- Что нам дает применение предметного моделирования? А в чем его существенный недостаток?
- Какая модель считается предметной (вещественной)? (соотнесите вид модели со второй колонкой таблицы).
- Что применяют в построении графической модели? (соотнесите вид модели со второй колонкой таблицы).
- В чем сходство (отличие) графика и схемы?
- Каковы преимущества графического моделирования текста задачи?
- На какие две группы делим знаковые модели?

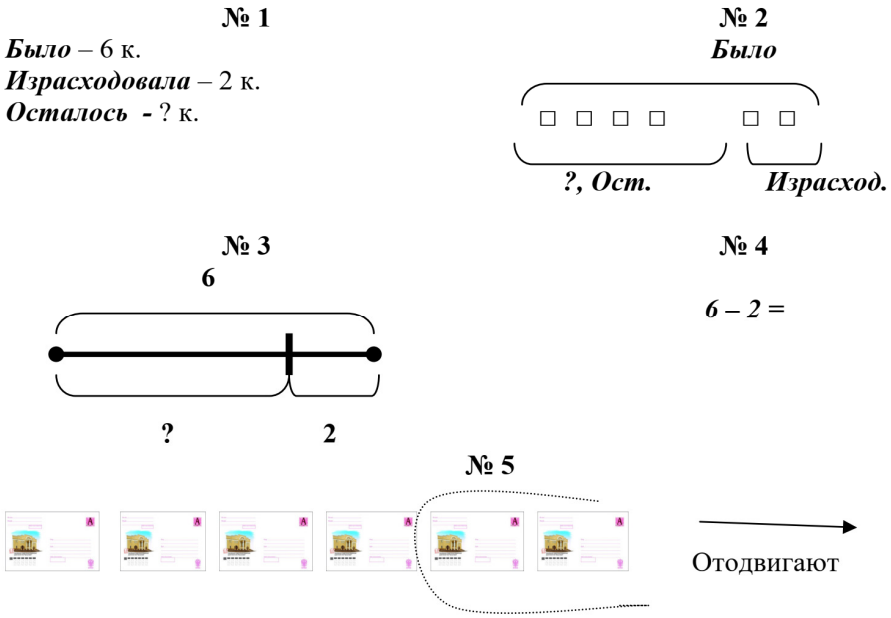
- Что представляет собой словесная модель текста задачи? (соотнесите вид модели со второй колонкой таблицы).

- Как выглядят математические (символические) модели?

На слайде были пронумерованы готовые ответы на предложенные вопросы, а обучающиеся должны были указать номера правильных ответов, затем соотнести номер из первой колонки таблицы с выборкой с номером (номерами) во второй колонке таблицы:

| ***Виды моделей*** | ***С чем производится действие, в процессе построения модели*** |
|---|---|
| 1. графические<br>2. знаковые<br>3. предметные (или вещественные)<br>4. схематизированные<br>5. словесные (на естественном языке)<br>6. математические (символические) | 1. макеты, модели, муляжи, т.е. предметы о которых идет речь в задаче<br>2. схема (или схематический чертеж)<br>3. рисунок (предметный или условный)<br>4. числовое выражение или уравнение<br>5. таблица<br>6. заменители предметов, о которых говорится в задаче<br>7. чертеж<br>8. краткая запись текста задачи |

К этому же этапу относится следующий слайд, который назвала «Распознай модель?!». Обучающиеся должны сориентироваться и указать, под каким номером представлены графические модели простой текстовой задачи: «У мамы было 6 конвертов. 2 конверта она израсходовала для пересылки писем. Сколько конвертов у нее осталось?» (текст задачи им зачитывается).




На втором этапе – формирующем (практический блок) с обучающимися коллективно обсуждали решение составных текстовых задач с применением приема моделирования. Текстовые задачи были подобраны таким образом, чтобы обучающиеся свой выбор сделали именно на построении графической модели и указали ее преимущество перед остальными. Тексты задач в виде графической модели были представлены на последующих слайдах. После того, как обучающиеся построили графическую модель к тексту задачи, им предлагалось сравнить ее с образцом на слайде, чтобы избежать неточностей, которые возможно могли быть допущены ими при ее построении. Каждый раз, решая с обучающимися ту или иную текстовую задачу с применением приема графического моделирования, мы отмечали, что дает им такая краткая запись текста задачи. Так, построение графической модели при работе с одной текстовой задачей позволило обучающимся более качественно проанализировать текст задачи и определиться со способом ее решения. При решении другой текстовой задачи выбранная графическая модель позволяла ответ задачи получить гораздо быстрее, так как давала наглядное представление для выбора более рационального способа ее решения. А в третьей задаче построение графической модели создавало предпосылки для активной мыслительной деятельности обучающихся в поисках разных арифметических способов ее решения.

Третий этап – контрольный (аналитический блок) назван так потому, что идет самостоятельный анализ текста задач обучающимися и перевод их словесной модели в иную модель, помогающую им в поиске их решения. На этом этапе использовалась групповая форма работы. Обучающиеся получали инструктаж по выполнению самостоятельной работы на одном из слайдов презентации. Для выполнения ими поставленной задачи инструкция давалась в виде алгоритмических действий:

1. Внимательно прочитайте задачу.
2. Составьте удобную для поиска решения модель задачи.
3. Определите, какой теоретический материал нужен для её решения (определения, правила, формулы).
4. Решите задачу и подготовьте ее защиту.

5. Оцените индивидуально свою работу в группе, совпадает ли Ваша самооценка с оценкой группы?

Самостоятельная работа включала решение двух составных текстовых задач с применением графического моделирования. На выполнение самостоятельной работы было выделено 20-25 минут, после чего студенты каждой группы отчитывались о проделанной работе.

Обучающиеся нашего института также подготовлены к разработке и созданию презентаций. Они готовят презентации к выступлению с докладом на научно-практических конференциях, к защите курсовых и дипломных проектов. Обучающиеся также практикуют использование презентаций на производственной практике в начальной школе при проведении пробных уроков, в частности, по математике. Использование презентаций на уроке математики на сегодняшний день почти незаменимо. У учителя есть возможность эмоционально и образно подать учебный материал детям. А зрительное восприятие изучаемых математических объектов позволяет младшим школьникам быстрее и глубже воспринимать излагаемый материал. Презентации в виде слайдов помогают сконцентрировать внимание младших школьников на различных этапах урока математики, будь это объяснение нового материала или закрепление пройденного. Презентации можно подбирать к отдельным темам, к разным урокам. Урок с использованием презентаций становится значительно интереснее. Например, при проведении устного счета на уроке математики в 1 классе студентка использовала презентацию «Вальс цветов». Целью проведения данной формы работы было закрепление табличных случаев сложения и вычитания чисел в пределах 10. На каждом отдельном слайде фея цветом предлагала детям решить пример на сложение или вычитание. К каждому примеру давались три ответа, один из которых был правильный и дети должны были на него указать. Правильно решив все примеры, школьники имели возможность составить из этих цветов большой букет, который и был представлен на последнем слайде презентации.

Приведем еще один пример фрагмента урока по математике с применением ИКТ. При объяснении новой темы «Килограмм» в 1 классе мы знакомили детей с прибором, измеряющим массу различных предметов, которым являются весы. И помимо чашечных весов, с которыми младшие школьники имели дело во время практической работы, проводя взвешивание предметов с точностью до килограмма, их познакомили с другими весами и классифицировали их по видам. Для этого мы подготовили для них слайды «Такие разные весы», на которых были изображены: механические, электронные, лабораторные, медицинские весы и даже те, которыми люди пользуются в домашних условиях (напольные, кухонные, безмен), кратко охарактеризовали каждый вид весов. Этим самым мы расширили общий кругозор детей, вызвали интерес к изучению новой темы, повысили мотивацию обучения. Практика показала нашим студентам, что использование компьютерных технологий в начальной школе может преобразовать преподавание традиционных учебных предметов, оптимизировав процессы понимания и запоминания учебного материала младшими школьниками.

**Выводы**. Таким образом, для обеспечения качества образовательного процесса в вузе преподаватель должен быть хорошим специалистом не только в своей области, но и быть компетентным в области информатики, что позволит ему разрабатывать собственную оригинальную методику и использовать ее в процессе обучения.

**Литература:**

1. Довгопол И.И., Ивкова Т.А. Современные образовательные и педагогические технологии / И.И. Довгопол, Т.А. Ивкова – С., мсп «Ната», 2007 – с. 336

2. Ходырева Н.Г. Становление математической компетентности будущего учителя при подготовке в педагогическом вузе / Н.Г. Ходырева // http://borytko.nm.ru/papers/subject6_1/hodireva.htm

**Педагогика**

**УДК 371**

**кандидат педагогических наук, доцент, директор Базаров Цырен Раднаевич**
Санаторная школа-интернат № 28 (г. Улан-Удэ);
**кандидат педагогических наук, доцент Базарова Елена Гармаевна**
Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Республики Бурятия "Бурятский республиканский институт образовательной политики" (г. Улан-Удэ)

## МОНИТОРИНГ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

*Аннотация*. В связи возрастанием требований рынка труда к образованию выпускника, а, следовательно, - к авторитету учебного заведения, аттестат которого предъявляется выпускником потенциальному работодателю, проблема совершенствования управления мониторингом качества образовательной деятельности в сельской школе становится весьма актуальным.

*Ключевые слова:* сельская школа, мониторинг, направления, цели, задачи, принципы, формы мониторинга в сельской школе.

*Annotation.* To the increasing demands of the labour market to the education of the graduate, and, consequently, to the authority of the institution, which certificate shall be presented to the graduate the potential employer, the problem of improving the management of quality monitoring of educational activities in rural schools is very important.

*Keywords:* rural school, monitoring, direction, goals, tasks, principles, forms of monitoring in a rural school.

**Введение.** Процессы, происходящие в системе образования России, нуждаются в анализе результатов деятельности, оценки и самооценки труда участников образовательного процесса, руководителей образовательных учреждений как единого образовательного сообщества.

Каждый руководитель образовательной организации, в том числе, сельской школы должен иметь ясное представление о том, как развивается организация, как реализуется образовательная деятельность, поэтому руководитель должен быть информирован обо всех сферах жизнедеятельности педагогического коллектива, создать работающую обратную связь. Полную достоверную информацию можно получить только с помощью хорошо налаженной обратной связи и мониторинга деятельности образовательной организации.

Мониторинг должен осуществляться в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании в РФ», действующими нормативно-правовыми документами Министерства образования и науки РФ, Республики Бурятия в целях улучшения как организационного, так и научно-методического обеспечения образовательной деятельности ОО.

**Изложение основного материала статьи**. К основным направлениям мониторинга образовательной деятельности в современной сельской школе, согласно требований ФГОС, относятся:

- качество реализации основных и дополнительных образовательных программ;
- результативность воспитательного процесса;
- выполнение социального заказа;
- трудовая и исполнительская дисциплина педагогов;
- уровень методической работы педагогов.

Мониторинг (контроль, инспектирование, проверка) - это главное, с чего начинается управленческая деятельность. Он помогает обеспечить профессиональную помощь и поддержку субъектам в реализации поставленных целей и задач на оптимальном уровне» [1].

Мониторинг в сельской школе - это:

- один из видов управленческой деятельности руководителей совместно с педагогическим коллективом и общественностью по выявлению соответствия качества образования ОО предъявляемым государством требованиям на основе мониторинга;
- оказание своевременной методической помощи педагогам в совершенствовании и развитии педагогического мастерства.

«Мониторинг направлен на оценивание состояния всех систем, компонентов, ступеней образовательного процесса, выявление причин достижений и недостатков в работе, т.е. выявление проблем, изменение условий (коррекция) деятельности того или иного объекта» [1].

Таким образом, мониторинг имеет большое теоретическое и практическое значение в управленческой деятельности руководителя, поскольку на его основе выявляются недостатки в управлении, фиксируются успехи в развитии ОО, а результаты мониторинга влияют на эффективность образовательной деятельности.

Исходя из вышесказанного, первейшими задачами мониторинга в сельской школе являются сбор и обработка информации о состоянии образовательного процесса, о принятии и реализации управленческих решений, которые позволяют установить степень соответствия фактического состояния педагогического процесса запланированному, определить общие цели мониторинга образовательной деятельности сельской школы и провести изменение.

К основным принципам мониторинга в сельской школе можно отнести:

- планомерность: проект плана мониторинга вырабатывается в течение всего текущего года, темы мониторинга намечаются на основании контроля и анализа по ним. Планомерность мониторинга обеспечивает создание комфортных психологических условий для развития всех объектов школы;
- обоснованность: четкое представление и понимание того, что контролировать, когда и зачем;
- полнота: охват всех сторон жизнедеятельности ОО, а также результативность их взаимодействия в достижении поставленных целей и задач;
- теоретическая и методическая подготовленность: достаточный уровень компетентности тех людей, кто готовится к предстоящему контролю;
- открытость как один из основных принципов мониторинга.

Полноценный мониторинг в сельской школе должен охватывать все объекты образовательного процесса:

- качество знаний и воспитания обучающихся;
- уровень здоровья;
- качество организации методической работы;
- программно-методическое обеспечение;
- работа с родителями;
- ученическое самоуправление;
- безопасность жизнеобеспечения образовательной деятельности;
- психологическое состояние и условия.

Основные направления мониторинга в сельской школе:

- методическая деятельность педагога;
- воспитательная деятельность педагога;
- развитие обучающихся средствами учебной дисциплины;
- уровень педагогического мастерства;
- работа с документацией (учебной, нормативной и т.д.);
- выполнение санитарно-гигиенического режима;
- организационно-управленческая деятельность.

По каждому из направлений устанавливается сфера ответственности и компетенции субъектов мониторинга. Существенными в мониторинге образовательной деятельности являются условия, определяющие его объем, широту и направленность - это ресурсы времени, кадровый потенциал образовательного учреждения, материально-техническая база.

«Формы мониторинга в сельской школе могут быть следующие:

- административная (инициатор и организатор администрация);
- взаимоконтроль (инициатор администрация, а организатор-педагог (руководитель проблемно-методической группы) или инспектор по охране труда, и т.д.);
- самоконтроль (инициатор и организатор педагог)» [2].

Как пишет Булдыгина Л.М «результативность мониторинга зависит от цели, назначения и вида мониторинга. Наиболее распространенными являются:

- наблюдение (чаще всего за ходом учебного занятия или внеаудиторного мероприятия);
- изучение документации (преподавателя, классного руководителя, обучающегося, предметной кафедры, факультета);
- опрос - беседа по программе или контрольные срезы различного вида;
- тестирование (анкетирование);
- оперативный разбор сразу после посещенного учебного занятия или внеаудиторного мероприятия;

- диалог - такой метод мониторинга возможен с преподавателем, который увлечен новой идеей, у которого наработан свой творческий багаж [3].

С психологической точки зрения диалог, как форма изучения работы педагога и способ оказания ему помощи, является одним из самых деликатных мониторингов. Навязчивый контроль лишает педагога социальной и творческой мотивации, заставляет его защищаться, выбирая тактику поиска «психологической ниши», когда главной задачей становится «не быть пойманным».

Мониторинг в сельской школе должен быть мотивированным и стимулирующим, основанным на знании возможностей и интересов всех участников образовательного процесса. С одной стороны, результатом мониторинга должно быть качественное улучшение отношений внутри отдельной группы и между ними, а с другой – рост успехов обучающихся и степень профессионального роста педагогов.

**Выводы.** В любой образовательной организации есть педагоги, чья компетентность, добросовестность, самокритичность проверена практикой и неоднократно подтверждалась высокой результативностью различных срезов, хорошими знаниями обучающихся. Таких педагогов можно и нужно привлекать к мониторинговым мероприятиям: использовать различные формы изучения деятельности коллег и направлений образовательной деятельности в школе. Администрация сельской школы должна понимать и быть уверена в том, что надо не только спрашивать с педагога, но и доверять ему в вопросах мониторинга, поскольку основными исполнителями достижения качества образования являются педагоги.

Таким образом, правильно организованный мониторинг является эффективным средством управления качеством образовательной деятельности сельской школы.

**Литература:**

1. Алашеев С., Рафор С. ЕГЭ: Технология достижения успеха обучения // Директор школы. - 2013. № 6. С. 11-21.
2. Базарова Е.Г. Управление качеством образования в школе // Бурятоведение-II. Научное наследие Э.Р.Раднаева и современное бурятоведение: науч. сб., посвященный 85-летию д-ра пед.наук, проф., чл-кор. РАО Э.Р.Раднаева (Улан-Удэ, 26 марта 2015г) / науч.ред. О.Б. Бадмаева. - Улан-Удэ: изд-во Бурятского госуниверситета. - 2015. - С. 257-261.
3. Булдыгина, Л.М., Красношлыкова О.Г. Реализация мониторинга как средство управления профессиональным развитием педагогов // Информатика и образование. - 2007. - №4. - С. 103-108.

**Педагогика**

**УДК: 373.5**

**кандидат педагогических наук Байчорова Аэлита Асланбековна**
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

## ВВЕДЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ФРАКТАЛ» И «ФРАКТАЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ»: НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

*Аннотация.* В статье представлены некоторые методические аспекты введения понятия «фрактал» и обучения фрактальной геометрии. Сформулирован алгоритм построения геометрического фрактала. Приведены достоинства и недостатки множества Мандельброта. Даны методические рекомендации по схеме построения занятия.

*Ключевые слова:* фрактальное множество, геометрический фрактал, множество Мандельброта, кривая Коха, геометрические преобразования, программирование.

*Annotation.* The article presents some methodological aspects of the introduction of the concept of "fractal" and learning of fractal geometry. An algorithm for constructing a geometric fractal is formulated. The advantages and disadvantages of the Mandelbrot set are given. Given the methodological recommendations on the scheme of building classes.

*Keywords:* fractal set, geometric fractal, Mandelbrot set, Koch curve, geometric transformations, programming.

**Введение.** Конец двадцатого века ознаменовался не только открытием поразительно красивых и бесконечно разнообразных структур, называемых фракталами, но и признанием фрактального характера природы. Мир вокруг нас очень разнообразен, и его объекты не вписываются в жесткие рамки евклидовых линий и поверхностей.

Понятие «фрактал» происходит от латинского слова «fractus» - состоящий из фрагментов; измельченный, сломанный, разбитый. Одно из определений дается следующим образом: «Фрактал - это структура, состоящая из частей, которые в некотором смысле подобны целому». На концептуальном уровне фрактальные объекты являются «бесконечно самоподобными» геометрическими фигурами.

Точное определение понятия «фрактал» выходит за рамки школьного курса, поэтому эта тема рассматривается в рамках проектной деятельности или элективных курсов.

**Изложение основного материала статьи.** Слово «фрактал» было предложено французским математиком Бенуа Мандельбротом в 1975 году, обозначая нерегулярные, но самоподобные структуры, которыми он занимался. Рождение фрактальной геометрии связано с выпуском в 1977 году книги «Фрактальная геометрия природы» (“The Fractal Geometry of Nature”). В его работах использовались работы ученых, которые работали в одной области в 1875-1925 годах (Пуанкаре, Фату, Джулия, Кантор, Хаусдорф). Но только в намного позже удалось объединить эти работы в единую систему.

Бенуа Мандельброт в своих книгах показал яркие примеры применения фракталов к объяснению некоторых природных явлений. Мандельброт уделял большое внимание одному интересному свойству многих фракталов. Дело в том, что часто фрактал можно разделить на сколь угодно мелкие части так, что каждая часть будет просто уменьшенной копией целого. Другими словами, если мы посмотрим на фрактал через микроскоп, будем удивлены, увидев ту же картину, что и без микроскопа. Это свойство самоподобия резко отличает фракталы от объектов классической геометрии.

Множество, которое теперь называется множеством Мандельброта, был открыто и частично изучено задолго до 1 марта 1980 года в исследовательском центре IBM, Бенуа Мандельброт стал первым человеком, который увидел это странное «насекомое». В начале 20-го века, в 1905 году, французский математик Пьер

Фату установил на бумаге разницу в поведении точек описанной выше последовательности внутри и вне круга радиуса 2. Фату обнаружил, что множество не уходящих (улетающих) точек лежат в круге радиуса 2.

Ясно, что поскольку присвоение точек множеству Мандельброта основано на бинарном признаке: улетает/не улетает, «реальная» картина множества Мандельброта – черно-белая. Черными обычно являются точки, которые принадлежат множеству, белые - все остальные.

Следовательно, в простейшем случае, чтобы построить черно-белое множество Мандельброта, нам нужно выбрать:

• максимальное количество итераций точки, по достижении которой мы будем предполагать, что она принадлежит множеству;

• область на плоскости, в которой мы будем искать точки множества. Чтобы построить изображения всего множества, можно «по максимуму» взять квадрат 4 x 4 с центром в начале координат.

Площадь на плоскости будет соответствовать некоторому окну на экране. Удобно действовать таким образом: перебирать точки (пиксели) окна, чтобы для каждой точки находились свои координаты на плоскости и затем начинать итерационный процесс.

Первый, кто представил классический фрактальный набор Мандельброта в форме пространственного тела, был американский математик, программист и большой поклонник фантастики Руди Ракер. Компьютерная программа, которую он создал, была заложена сферическая система координат, которая позволяет создавать различные фрактальные множества в пространстве. Кроме того, система переводит плоские фрактальные множества в 3D-объекты.

Пространственные формы называются фракталами Мандельбульба. Применение учеными гиперкомплексной алгебры и современных языков программирования, дают возможность создания компьютерных программ, которые генерируют удивительно красивые 3D-фракталы - красоту самоподобной структуры: множественное повторение, симметрию и совершенство.

С точки зрения образования проекты, связанные с созданием множества Мандельброта, имеют много *преимуществ*:

• они очень красивые (на любом уровне!);

• их довольно просто реализовать (на базовом уровне);

• из них вы можете «вырастить» реальные крупномасштабные программные продукты (релевантные для заинтересованных учащихся, которые хотят делать что-то полезное и информативное);

• они могут выполняться совместно с учителем (это профильный уровень, а точка взаимодействия - знакомство с комплексными числами).

*Недостатками* этих проектов являются:

• необходимость ознакомления с комплексными числами можно рассматривать как недостаток - это чистая математика;

• алгоритмизации здесь немного, скорее всего, здесь развиваются технические навыки, в том числе навыки разработки интерфейса;

• истинная математика, связанная с множеством Мандельброта, точно лежит вне школьного курса, поэтому ряд важных вещей должны быть предваряемы как данность. По крайней мере, один из самых важных - круг радиуса 2.

Сосредоточимся на образовательной стороне вопроса: как «подать», что рассказать, как построить - с чего начать, чем продолжить и т. д.

Геометрические фракталы являются простейшими фракталами, так как они получены простыми геометрическими построениями. Георг Кантор (1845-1918) был не только одним из основателей теории множеств, но и придумал один из «самых старых» фракталов - *множество* или *пыль Кантора*, который он описал в 1883 году. Кантор построил свой фрактал таким образом. Он взял отрезок прямой единичной длины. Затем он разделил этот отрезок на три равные части и удалил центральную часть. Это первый шаг процедуры. На втором этапе аналогичную операцию разделения на три равные части и последующее удаление середины подвергали каждому из двух оставшихся сегментов. Итак, продолжая до бесконечности, Кантор и получил свое множество.

Можно отметить, что общая длина отрезков, полученных в пределе, равна нулю, так как в результате исключается длина, равная 1:

1/3 + 2/9 + 4/27 + ... = 1/3 * (1 + 2/9 + 4/9 + ...) = 1/3 * 1 / 1-2 / 3 = 1

Так, изучая свойства интересных множеств, Кантор (сам неосознанно) определил принципы построения геометрических фракталов.

Чтобы описать алгоритм получения геометрического фрактала, нам нужно будет определить несколько основных понятий.

1. *Основная (базовая) фигура (генератор)* - это ломаная с конечным числом составляющих ее сегментов.

2. *Шаблон* представляет собой фигуру, состоящую из отрезков, которые мы будем строить на каждом шаге нашего алгоритма.

3. *Опорными точками* являются концы отрезков, из которых состоят базовая фигура и шаблон, кроме того, в дальнейшем и сам фрактал.

4. *Глубина фрактала* - шаг алгоритма.

Базовой фигурой для множества Кантора будет отрезок единичной длины. Шаблон - два отрезка равной длины, разделенные одной и той же по длине «пустотой».

Сформулируем алгоритм построения геометрического фрактала:

1. Базовая фигура называется фракталом с нулевой глубиной.

2. На каждом отрезке базовой фигуры строится фигура, подобная шаблону - получаем фрактал первой глубины.

3. Так как шаблон состоит из набора отрезков, фрактал первой глубины также состоит из множества отрезков. Поэтому теперь на каждом из полученных отрезков снова создаем фигуру, подобную шаблону. Получаем фрактал второй глубины.

4. Последовательно повторяем шаги 2 и 3 до тех пор, пока не достигнем необходимой глубины.

Анализ описанного алгоритма.

1. Описанный алгоритм, очевидно, имеет *рекурсивный* характер, поскольку для построения фрактала глубины *n* нам нужно построить фрактал глубины *n-1*, а для этого - глубины *n-2* и т. д.

2. Чрезвычайно важным моментом является построение фигуры, подобной шаблону.

3. Для этого алгоритма не требуется вычисление длин отрезков, из которых состоит фигура, так как они автоматически получены в результате геометрических преобразований.

Рассмотрим построение другой известной фрактальной кривой - кривой Коха. В качестве базовой фигуры мы выберем простой отрезок, а в качестве шаблона - такой простой шаблон:

Фракталом с нулевой глубиной снова будет отрезок. Построим шаблон на отрезке и получим фрактал первой глубины. Это, по сути, шаблон. Затем следуют фракталы второй, третьей и т.д. глубин. В качестве базовой фигуры могут выступать более сложные фигуры.

Какого уровня знания нужны для реализации алгоритма построения геометрического фрактала в дополнение к технической способности писать алгоритм на языке программирования? Мы должны иметь возможность реализовать три основных геометрических преобразования на плоскости - *перенос, масштабирование и поворот.*

В каких областях используются фракталы? Приведем таблицу применения фракталов по областям.

| *Области* | *Действия* |
|---|---|
| Экономика | анализ рынка ценных бумаг |
| Астрофизика | описание процессов кластеризации галактик во Вселенной |
| Механика жидкостей и газов, физика поверхностей | динамика и турбулентность сложных потоков и моделирование языков пламени |
| Биология и медицина | моделирование популяций животных и миграции птиц; эпидемий; описание процессов внутри организма (биения сердца); анализ строения кровеносной системы |
| Геология | изучение шероховатости минералов |
| Картография | изучение форм береговых линий; изучение разветвленной сети речных русел |
| Теория хаоса | фракталы всегда ассоциируются со словом хаос – отсутствие предсказуемости. Возникает в динамических системах, когда для двух очень близких начальных значений система ведет себя совершенно по-разному. Пример: погода |
| Фрактальные антенны | использование фрактальной геометрии при проектировании антенных устройств |

Рассмотрим более подробно использование фракталов в области информатики.

*Сжатие изображения*: есть алгоритмы сжатия изображений с использованием фракталов. Они основаны на идее, что вместо самого изображения вы можете сохранить сжимающее отображение, для которого это изображение (или близкое к нему) является неподвижной точкой.

Преимущества алгоритмов фрактального сжатия изображения - это очень маленький размер упакованного файла и короткое время восстановления изображения. Другим преимуществом фрактальной компрессии является то, что при увеличении изображения эффект пикселизации отсутствует (увеличение размера точек до размеров, искажающих изображение). При фрактальном сжатии, после увеличения, изображение часто выглядит даже лучше, чем раньше.

*Компьютерная графика*: сегодня переживает период интенсивного развития. Она может создать на мониторе бесконечное разнообразие фрактальных форм и пейзажей, погружая зрителя в удивительное виртуальное пространство. В настоящее время, используя относительно простые алгоритмы, стало возможным создавать трехмерные изображения фантастических ландшафтов и форм, которые во времени могут трансформироваться в еще более захватывающие картины. Тенденция фракталов напоминать горы, цветы и деревья эксплуатируется некоторыми графическими редакторами (например, фрактальные облака из 3D studio MAX, фрактальные горы в World Builder) для создания изображений природных объектов. Фрактальные модели сегодня широко используются в компьютерных играх, создавая в них среду, которую трудно отличить от реальности.

*Децентрализованные сети*: система для назначения IP-адресов сети Netsukuku использует принцип фрактального сжатия информации для компактного хранения информации о сетевых узлах. Каждый узел сети Netsukuku хранит только 4 КБ информации о статусе соседних узлов, а любой новый узел подключается к общедоступной сети без необходимости централизованного регулирования распределения IP-адресов, что, например, типично для сети Интернет. Таким образом, принцип фрактального сжатия информации обеспечивает полностью децентрализованную и, следовательно, максимально стабильную работу всей сети.

Фракталы превосходны в своем разнообразии геометрических объектов, активное изучение которых началось сравнительно недавно. Но следует отметить, что фракталы, несмотря на их «молодость», могут быть использованы в процессе повторения и закрепления школьниками принципов работы с векторами на основе координатного метода и могут стать отличной платформой для интеграции математики и информатики.

Такие занятия удобно организовывать на курсах по выбору в классах X или XI. К этому времени учащиеся должны складывать векторы, заданные координатами, и знать методы определения координат точек с использованием векторов, основы вычисления по рекуррентным формулам. По информатике необходимо ознакомление с методами программирования на любом языке или с возможностью работы, например, с Mathcad, что позволит программировать и строить графики. В то же время для использования языка программирования достаточно знаний школьной программы информатики, а знакомство со средствами Mathcad может быть ограничено знакомством с содержанием нескольких разделов.

Обучение целесообразно строить по схеме:

1) геометрические фракталы - обзор свойств;

2) определение первого или двух первых шагов (поколений) при построении фрактальной кривой;

3) разработка рекуррентных формул для вычисления координат фрактальных вершин;

4) программирование и построение фрактальной кривой.

Основное свойство, обеспечивающее выполнение во фракталах основного закона - закона единства в многообразии Вселенной, является их самоподобие, общее для всех типов фрактальных структур.

**Выводы.** В настоящее время для ученых изучение фракталов - это не просто новая область знаний. Это открытие нового типа геометрии, описывающего мир вокруг нас и который можно увидеть не только в учебниках, но и в природе, и везде в бесконечной Вселенной.

Галилео Галилей сказал, что «великая книга Природы написана на языке геометрии». Теперь можно с уверенностью сказать, что она написана на языке фрактальной геометрии.

**Литература:**

1. Мандельброт Б. Фрактальная геометрия природы. — М.: “Институт компьютерных исследований”, 2002. – 656 с.
2. Далингер В.А. Фрактальная геометрия в школе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 1-2. – С. 236-237.
3. http://www.fractals.nsu.ru
4. http://fractals.chat.ru/animations.htm
5. www.eclectasy.com/Fractal-Explorer

**Педагогика**

**УДК 378. 004**

**доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой Барахсанова Елизавета Афанасьевна**
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
**аспирант Неустроев Афанасий Арианович**
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

## ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ О СЕТИ ИНТЕРНЕТ

*Аннотация.* В статье рассматривается подготовка студентов - будущих учителей к безопасному использованию сети интернет в образовательном процессе школ Республики Саха (Якутия). Исследование, проведенное среди студентов педагогического института Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, обоснованно свидетельствует о необходимости изучений доступности и общей осведомленности студентов к современным требованиям к безопасному использованию сети интернет в школьном образовании.

*Ключевые слова:* сеть интернет, осведомленность, безопасность использования интернет среды, студенты.

*Annotation.* The preparation of perspective teachers for the safe use of the Internet in the educational process of schools of the Republic of Sakha (Yakutia). A study testifies to the need to study the availability and general awareness of students to the modern requirements for the safe use of the Internet in school education. It was conducted among students of the pedagogical institute of M.K. Ammosov North-Eastern Federal University.

*Keywords:* Internet, awareness, safety of the internet environment, students.

**Введение.** Популярность и востребованность применения информационного ресурса Интернета позволяет современному человеку дистанционно и в глобальном масштабе ведать особенности разнообразных культур мира, общаться и самосовершенствоваться как в профессиональном, так и в общекультурном аспектах по личному заинтересованности.

В исследованиях отечественных авторов О.В. Асеевой и Н.В. Уголькова, учитывая, как позитивные, так и негативные стороны влияния интернет-ресурсов, принимаются соответствующие меры по обеспечению информационной безопасности пользователей [1, 10]. В частности, на основе анализа доступности компьютеров и общей осведомленности студентов о сети интернет нами поставлена цель: каковы отношения студентов к понятию информационная безопасность и использованию сети интернет?

Актуальность исследования обусловлена изучением проблемы к безопасному использованию сети интернет, способствующих целенаправленной подготовке студентов к освоению различных видов информационной техники, в том числе, компьютера с использованием сети интернет к будущей профессиональной деятельности.

В соответствии статьи 22 «Нарушение законодательства Российской Федерации о защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и (или) развитию, влечет за собой ответственность в соответствии с законодательством Российской Федерации» [9].

Защита детей от информации, причиняющей вред их здоровью и безопасности - это задача не только семейного и школьного воспитания, но и на Правительственном уровне должны решаться приоритетные направления развития в области обеспечения информационной безопасности в образовательных организациях. Например, секретарем Совета Безопасности Российской Федерации Н.П. Патрушевым 31 августа 2017 г., прописаны следующие пункты: проблемы обеспечения защищенности личности, общества и государства от деструктивных информационных воздействий [2].

Подготовка будущих учителей к использованию сети интернет в современной образовательной школе в условиях реализации электронного обучения относятся к приоритетным направления развития системы образования в Республике Саха (Якутия) и входит Программу развития педагогических вузов России до 2020 г.

С этих позиций, проблема педагогического обеспечения формирования культуры информационной безопасности школьников приобретает особую актуальность.

Мы считаем, что обеспечение информационной безопасности обучающихся одна из главных задач образовательных организаций в информационном обществе, в этой связи о безопасном использовании сети интернет должны отражаться в отдельных разделах дисциплинах информационного блока основной образовательной программы (ООП) по педагогическому направлению, такие как, например, «Освоение

различных видов средств защиты информации», «Отношение школьников к информационным технологиям», «Влияние сети интернет на академическую успешность», «Грамотное использование средств информации», «Законодательное обеспечение использование СМИ и интернет» и др.

В работах зарубежного автора Norton F.W. медиа-грамотность рассматривается в аспекте формирования компьютерной грамотности, необходимые для понимания всех средств информационно-коммуникационных технологий, в которых осуществляется создание, хранение, передачи информации и знаний [8]. В работах Belisle C., Rosado E. отражена, что модель интеллектуального обогащения не только дает методы и средства для работы с компьютером, а также происходит обогащение с последующей трансформацией возможностей человеческого мышления в определенном культурном и идеологическом контексте [7].

В ранее опубликованных статьях преподавателей кафедры информатики и вычислительной техники педагогического института СВФУ им. М.К. Аммосова рассмотрены, значимость и неуклонность роста востребованности использования сети интернет в образовательном процессе, дома и общественных местах, развитие инфраструктуры рынка массовых информационных технологий и электронных устройств и его реклама создают объективную ситуацию о значительности проведения исследований к компьютеризованному и технологическому образу жизни (Е.А. Барахсанова, А.Э. Бурнашев, А.И. Голиков, Т.Н. Лукина, Е.В. Никитина, М.А. Сорочинский, М.С. Прокопьев, С.В. Панина и др.) [3-6].

**Обсуждение результатов и метод исследования.** В учебных пособиях по информатике и методических рекомендациях информационная безопасность определяется как грамотное использование обучающимися и их учителями школ и преподавателями вузов инструментов, обеспечивающих доступ к информации, если выполняются следующие три правила: защита своего компьютера (регулярное обновление операционной системы), использование лицензионной антивирусной программы, создание резервной копии важных файлов.

В экспериментальной части исследования нами обобщены результаты опроса студентов, проведенные в 2017 и 2018 годах. В 2017 г. приняли участие 300 студентов, в 2018 году, привлечены эти же студенты, обучающихся в педагогическом институте СВФУ им. М.К. Аммосова.

Были включены вопросы о реальном пользовании сети интернет школьниками и отношения студентов к проблемам осведомленности информационной безопасности.

Когда Вы впервые познакомились с сетью интернет? Кто в ответе за наших детей в интернете? Какие информации относятся к информации, запрещенной для распространения среди детей? Как обеспечить медиабезопасность детей в сетях Интернет? Какие контента в Интернете знаете? Какие средства защиты знаете, чтобы не стать жертвой от интернет-мошенников? Как избежать от преследование сообщениями с различных интернет-сервисов.

Как видно, первая часть вопросов нацелена на проявление объективной картины осведомленности студентов о сети интернет, а вторая часть фиксирует оценочные суждения по отношению информационной безопасности.

В целях определения достоверности результатов опроса среди студентов, проведенных в 2017 и 2018 году была использована статистическая обработка данных на основе использования t-критерий Стьюдента. Сравнение экспериментального t-критерия с табличным значением для доверительной вероятности a=0,9 покали малое расхождения от рекомендованного в литературе данных значения, оно составляло a=0,95.

Далее, представлена схема расчёта в соответствии по формуле для определения *t*-критерий Стьюдента (1).

$$t = \frac{\left|X_{1ср} - X_{2ср}\right|}{\sqrt{\left|m_1^{\,2} - m_2^{\,2}\right|}} \quad (1),$$

где $X_{1ср}$ и $X_{2ср}$ - средние значения ответа студентов;

$$m^2 = \frac{\overline{S}^2}{n} \quad (2),$$

где $\overline{S}^2 = \sum (X_{1ср} - X_{2ср})^2$ - мера вариации элементов совокупности – дисперсия;

*n*- число элементов совокупности.

Используя формулы (1) и (2), рассчитаем $t_I$ и $t_{II}$ для показывающий отношение между первым и вторым годам.

$$t_1 = \frac{\left|Э_{ср} - K_{1ср}\right|}{\sqrt{\left|m_э^{\,2} - m_{к_1}^{\,2}\right|}} \quad (3)$$

$$m_э^{\,2} = \frac{\overline{S_э}^2}{n_э} \quad (4)$$

$$m_{k_1}^{\,2} = \frac{\overline{S_{k_1}}^2}{n_{k_1}} \quad (5)$$

Рассчитаем $m_э^{\,2}$ и $m_{k_1}^{\,2}$ по формуле (4) и (5) соответственно, используя данные, полученные при опросе студентов в 2017 и 2018 году.

$$m_э^{\ 2} = \frac{1}{4}\left[(49{,}7-51{,}7)^2 + (49{,}7-55{,}2)^2 + (49{,}7-47{,}0)^2 + (49{,}7-44{,}8)^2\right] \approx 16$$ ;

$$m_{k_1}^{\ 2} = \frac{1}{4}\left[(37{,}9-39{,}0)^2 + (37{,}9-37{,}0)^2 + (37{,}9-34{,}8)^2 + (37{,}9-40{,}8)^2\right] \approx 5$$ ;

$$t_I \cong 3{,}9$$ .

Аналогичным образом рассчитаем $t_{II}$, показывающий отношение между двумя группами. $t_I \cong 2{,}1$

Табличное значение *t*-критерия Стьюдента для степеней свободы h=n1+n2-2=6 и доверительной вероятности α=0,9 равно tтабл=2,0. Для того, чтобы результат опроса можно было интерпретировать как успешный, необходимо, чтобы tэксп $\geq$ tтабл.

Значения t-критериев Стьюдента для обработки данных:

- на 2017 год составила по первому блоку вопросов составила 27, по второму – 5, 7.
- на 2018 год составила по первому блоку вопросов составила 30,7, по второму – 0, 4.

Следует отметить, качественные изменения произошли на результаты ответа вопросов, полученные в 2018 году. Подавляющее большинство студентов с интересом ответили на вопросы, выражали открытое доверие к безопасному использованию сети интернет, проявляли интерес к получении знаний на основе прохождения краткосрочных курсов.

Многие студенты стали глубже начали изучать педагогические возможности реализации он-лайн обучения, стали стремиться к определению целевых стратегий информатизации образования, проявили интерес к изучении влияние СМИ и сети интернет на личностное развитие обучающихся и в определении педагогических ситуаций и проблем с использованием сети интернет в школе, дома и общественных местах.

При организации учебного процесса, ориентированного на обеспечение информационной безопасности с использованием сети интернет, студентам предоставлялся свободный выбор написание статьи для участия в сетевой международной научно-практической конференции «Электронное обучение в вузе и школе», проводимой между двумя вузами России РГПУ им. А.И. Герцена и СВФУ им. М.К. Аммосова. В среднем более 35% студентов написали статьи, ориентированные на использование информационных технологий и сети интернет.

**Выводы.** Анализ результатов эксперимента позволяет сделать выводы, что необходимо в учебном процессе создать специальные условия, которые способствуют формирование информационной безопасности студентов в условиях современного информационного обучения с использованием сети интернет.

С учетом того, что школьники являются основными потребителями интернет-ресурсов, необходимо уделить особое внимание на построение процесса формирование информационной безопасности у учащихся общеобразовательной школы в соответствии требованиями ФГОС и законодательных актов федерального и регионального уровней, на внедрение в школьную практику модульной программы «Основы культуры информационной безопасности школьников», комплексном исследовании влияние сети интернет в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы.

**Литература:**


1. Асеева О.В. Влияние сети интернет на развитие познавательной активности молодежи // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. - № 6(14).
2. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации, утверждена Указом Президента РФ № 646 от 5 декабря 2016 г.
3. Сорочинский М.А. Роль электронного обучения в современной системе образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2017. № 3 (41). С. 264-271.
4. Панина С.В., Барахсанова Е.А. Здоровьесберегающие технологии в контексте цифрового образования // Теория и практика общественного развития. - 2013. - № 11. - С. 217-219.
5. Прокопьев М.С. Формирование информационно-коммуникационной компетентности у студентов педагогического института // Bulletin d'EUROTALENT-FIDJIP. - 2013. - № 4. - С. 37-40.
6. Barakhsanova E.A., Golikov I.A., Sorochinsky M.A.,. Nikitina E.V, Lukina T.N., Ilina E.A. Implementación del Programa Master «Corporate E-Learning» en la Interacción en línea de universidades rusas //Revista ESPACIOS Vol. 39 (N 20) Year 2018. Page 36.
7. Belisle, C. Analysing Digital Literacy Frameworks [Электронный ресурс] / C. Belisle, E. Rosado // A European Framework for Digital Literacy. - 2006. - 39 с. - URL :http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/13/77/79/PDF/Analysing-Edu- Frameworks.pdf
8. Horton, F.W. Understanding Information Literacy: A Primer [Электронный ресурс] / UNESCO Information for All Programme. - 2008. - 95 с. URL : http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf
9. Государственный надзор и общественный контроль за соблюдением законодательства российской федерации о защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и (или) развитию (в ред. Федеральных законов от 28.07.2012 N 139-ФЗ, от 14.10.2014 N 307-ФЗ)
10. Угольков Н.В. Влияние интернета на социализацию старших школьников // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. - № 4 (14).

**УДК 378. 004**

**доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой Барахсанова Елизавета Афанасьевна**
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
**аспирант Никифоров Игорь Игорьевич**
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

# ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*Аннотация.* В данной статье рассматривается значимость цифровой образовательной среды в подготовке будущих учителей в региональном федеральном вузе. Представлено формирование информационной компетентности будущих учителей средствами цифровой образовательной среды. Исследование, проведенное по направлению подготовки обучающихся «Педагогическое образования» в институтах Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, обоснованно свидетельствует о том, что значимость формирования информационной компетентности у будущих учителей в условиях реализации цифрового образования в школе является весьма актуальной. Материалы статьи могут быть полезными для учителей школы, преподавателей высших учебных заведений при реализации электронного обучения с опорой на цифровую образовательную среду.

*Ключевые слова:* цифровая образовательная среда, информационная компетеность, будущие учителя, электронное обучения.

*Annotation.* This article discusses the importance of the digital educational environment in the training of future teachers in the regional Federal University. Formation of information competence of future teachers by means of digital educational environment is presented. Research conducted in the direction of training students "Pedagogical education"in the institutes of the North-Eastern Federal University. M. K. Ammosova, reasonably suggests that the importance of the formation of information competence of future teachers in the implementation of digital education in the school is very relevant. The materials of the article can be useful for school teachers, teachers of higher educational institutions in the implementation of e-learning based on the digital educational environment.

*Keywords:* digital educational environment, information competence, future teachers, e-learning.

**Введение.** Обеспечение доступного и качественного образования во всех высших образовательных организациях России, в том числе и для Республики Саха (Якутия) остается основной целью Российской государственной политики в сфере образования. Одним из механизмов реализации этого приоритетного направления является реализация педагогического потенциала школьного цифрового образования.

В опубликованных статьях Е.А. Барахсановой и М.А. Сорочинского отмечают, что цифровое образование предоставляет новые средства и новейшие образовательные технологии, реализации новых форм и методов обучения с использованием дидактических образовательных средств, которые способствуют реализации новых моделей взаимодействия участников образовательного процесса. Однако, практическое внедрение этих технологий остается на весьма низком уровне, что в значительной степени объясняется неподготовленностью учителей школ к использованию этих технологий в учебном процессе [5, 8].

Следует отметить, что в рамках, реализации концепции развития педагогического института СВФУ им. М.К. Аммосова на период до 2020 года преподавателями и сотрудниками кафедры информатики и вычислительной техники реализуются две магистерские программы, ориентированные на решение обучающимися профессиональных задач средствами цифровой образовательной среды.

В нашем исследовании, мы придерживаемся на следующем определении цифровой образовательной среды (ЦОС) - это основанная на использовании компьютерной техники с программным обеспечениям и учебно-методическим сопровождением основной образовательной программы ФГОС современными образовательными технологиями и ресурсами.

В ранее опубликованных статьях Е.А. Барахсанова и Е.З. Власова отмечают, что реализация электронного обучения (ЭО) с использованием цифровой образовательной среды в образовательных организациях, способствуют целенаправленную подготовку будущих учителей к использованию современных образовательных технологий и средств обучения с учетом развития цифровой образовательной среды [2].

**Материал и метод исследования**. Подготовка учителей в вузе с учетом специфики реализации цифрового образования относятся к приоритетным направления развития системы образования в Республике Саха (Якутия) и входит Программу развития педагогических вузов России до 2020 г. Востребованность реализации в образовательном процессе дистанционного обучения с опорой на использования современных образовательных технологий и электронных ресурсов свидетельствуются рядом документов, принятых на государственном уровне в программах, стратегиях и нормативных документов «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы», «Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014-2020 гг. и на перспективу до 2025 г.», Государственная программа Российской Федерации «Информационное общество (2011-2020 гг.)».

Как отмечают в своих исследованиях Н.Д. Неустроев и А.Н. Неустроева, что на современном этапе развития общества введение инноваций в образовательный процесс, обусловлено многими факторами, в том числе и все повышающимися требованиями к качеству образования и подготовки специалистов с учетом информационно-образовательной среды и инфраструктуры региональных сельских школ [6].

В работах зарубежных исследователей отражены обучения учителей и менеджеров в области использования информационных технологий. В исследованиях Schulz представлены модификации педагогической деятельности в условиях реализации в образовательный процесс инновационных электронных информационно-образовательных средств [10]. Chen анализирует аспекты подготовки учителей к профессиональной деятельности в условиях распространения перевёрнутого и всепроникающего электронного обучения [9].

Следует отметить, что нас большей степени заинтересовало исследование Hockly N., который при терминологическом определении понятие «цифровая грамотность» использует следующие четыре категории: цифровая, информационная, социальная и «редизайна» грамотность, включающие навыки честной, законной, этической трансформации, заимствования и использования информации [11].

Анализ исследования отечественных авторов свидетельствует, о том, что реализация электронного обучения в учебный процесс в цифровой образовательной среде, обусловлено многими факторами, в том числе и все повышающимися требованиями к качеству образования и подготовки специалистов (Е.А. Барахсанова, Е.З. Власова, Н.В. Гафурова, И.Б. Государев, М.С. Прокопьев, М.А. Сорочинского и др.) [1-5,7-8].

В опубликованных за последние три года в статьях преподавателей и аспирантов кафедры информатики и вычислительной техники педагогического института СВФУ им. М.К. Аммосова отмечаются, что в региональном образовательном пространстве скорость обновления средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) стремительно опережает время достижения значительного эффекта от их использования в школах, вузах. В этой связи многие учителя не успевают пройти курсы повышения квалификации в области расширения технологических умений и навыков использования цифровых образовательных ресурсов, о значимости педагогического потенциала реализации цифрового образования в школе и вузе, о разработке дидактических материалов, электронных ресурсов и методических принципов их применения в образовательном процессе др. (Е.А. Барахсанова, М.С. Прокопьев, Ю.В. Корнилов, Т.Н. Лукина, В.А. Варламова, М.А. Сорочинский, А.М. Николаев) [1, 2, 3].

**Результаты исследования и их обсуждение**. В эксперименте были привлечены обучающиеся магистерской программе по направлению «Педагогическое образования» СВФУ им. М. К. Аммосова. Мы считаем, что такой подход выбора экспериментальной группы позволяет глубже осмыслить проблемы и задачи эффективной подготовки будущих и работающих учителей школ республики и их адаптации для работы в условиях реализации цифровой образовательной среды, выявить и разработать необходимые для этого общие, специфические и актуальные проблемы для реализации электронного обучения опираться на использование школьной цифровой образовательной среды.

С целью анализа реализации электронного обучения с учетом цифровой образовательной среды школ в регионе среди обучающихся магистерским образовательным программам был проведен опрос с охватом более 100 учителей-магистрантов, обучающихся в СВФУ им. М.К. Аммосова. Опрос осуществлялся в письменной форме. Возрастной состав и квалификация учителей по основной образовательной программе отражено в таблице 1.

*Таблица 1*

**Возрастной, гендерный состав магистрантов**

| | | |
|---|---|---|
| Возраст | 25-34 лет | 70% (210) |
| | 35-55 лет | 30 % (90) |
| Основные магистерские программы, реализующие в педагогическом институте СВФУ | «Корпоративное электронного обучения» | 25% (75) |
| | «Проектный менеджмент в образовании» | 20% (60) |
| | «Инновационные процессы в образовании» | 20% (60) |
| | «Семейное тьютерство» | 15% (45) |
| | «Начальное образование» | 20% (60) |

Анализ результатов анкетирования магистрантов по пяти образовательным программам показывает, что электронное обучения является тем универсальным коммуникативным средством на основе которого формируется информационная компетентность учителей с учетом специфики образовательной среды сельской школы.

Опытно-экспериментальная работа проведена, где главной целью является проверка реализации электронного обучения в процессе преподавания общих для всех магистерских образовательных программ дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в образовании и науке». В ходе исследования предусматривались следующие этапы: подготовительный, формирующий и обобщающий.

На подготовительном этапе осуществлялось изучение дисциплин в пяти магистерских образовательных программ, реализующихся в педагогическом институте СВФУ им. М.К. Аммосова. На данном этапе исследования проведена диагностика сформированности общей и информационной компетентности обучающихся после сдачи экзамена по дисциплине «ИКТ в образовании и науке», определена значимость влияние информационно-образовательная среды в организации образовательного процесса, а также отобрана определенная группа участников педагогического эксперимента.

На формирующем этапе осуществлялось изменение условий, в которых осуществлялся исследование. Анкетирование проведена среди обучающихся, которые поступили в магистратуры из сельских школ. На заключительном этапе проведена систематизация и проверка результатов исследования.

Отмечая, что основную роль в результативности реализации цифрового образования в развитии информационной компетеностин у будущих учителей нами проанализированы в научной-методической литературе опубликованные работы, посвященные в области реализации цифрового образования в регионах с учетом специфики образовательной среды сельской школы Якутии.

Полагая, что у будущих учителей в образовательном процессе имеет различные степени зрелости и разные этапы уровнем сформированности компонента информационной компетентности, нами внесены следующие три уровня в % соотношении: критический уровень, допустимый уровень, продуктивный уровень для групп: - «Технологий и менеджмент электронного обучения» – Гр5; «Проектный менеджмент в образовании» – Гр3; «Инновационные процессы в образовании» – Гр4; «Семейное тьютерство» – Гр2; «Начальное образование» – Гр1.

*Таблица 2*

**Уровни сформированности компонента информационной компетентности**

| Группы | Курс | Доля группы, обладающая уровнем сформированности компонента ИК, в % | | |
|---|---|---|---|---|
| | | критический | допустимый | продуктивный |
| | | Мотивационно-ценностный компонент | | |
| Гр1 | 1-2 | 60,2 | 30,8 | 9 |
| Гр2 | 1-2 | 56,4 | 36,2 | 7,4 |
| Гр3 | 1-2 | 54,6 | 38,2 | 7,2 |
| Гр4 | 1-2 | 40,0 | 58,0 | 2 |
| Гр5 | 1-2 | 32,8 | 61,5 | 5,2 |
| | | Рефлексивно-оценочный компонент | | |
| Гр1 | 1-2 | 46,2 | 53,8 | - |
| Гр2 | 1-2 | 45,5 | 54,5 | - |
| Гр3 | 1-2 | 55,6 | 44,4 | - |
| Гр4 | 1-2 | 50,0 | 50,0 | - |
| Гр5 | 1-2 | 40,0 | 50,0 | 10,0 |

Анализ уровней сформированости информационной компетентности по двум компонентам (мотивационно-ценностный, рефлексивно-оценочный) представляют положительную статику среди данных во всех исследуемых группах, однако в гораздо наименьшей степени этот эффект проявился в Гр4 – семейное тьютерство.

Основная часть участников экспериментальной группы (65,5%) отмечают, что мотивацией для них послужил сам учебный проект, итогом выполнения которого должен стать «качественный образовательный результат».

Свидетельством успешности методической системы формирования информационной компетентности с учетом регионального компонента стала пониженная степень языкового барьера магистрантов, а также интерес и дальнейшее использование магистрантами элементов электронного обучения в своей педагогической деятельности в сельской школе регионов России, после окончания вуза.

Рассматриваемые магистерские программы предусматривает возможность реализации электронного обучения и создание ряда специальных курсов, учитывающих образовательные потребности сельских школ. Это такие темы, как организация и модели электронного обучения с учетом специфики образовательной среды сельских школ, информационная подготовка учителей сельской школы на основе компетностного подхода, научно-методическая подготовка учителей к использованию электронных ресурсов как инструмента формирования информационной компетентности в цифровой образовательной среде.

**Выводы.** Реализация электронного обучения в школе и вузе опорой на цифровую образовательную среду развивается быстрыми темпами и получило признание в образовательных организациях. Несмотря на существенное отставание в этой области, цифровое образование в сельских школах Якутии развивается в рамках принятых нормативно-правовых документов и распоряжений Министерства образования Российской Федерации. Однако, разработка дидактических материалов с учетом специфики цифровой образовательной среды школы является крайне трудоемкой, требует достаточного уровня знаний и навыков на основе прохождения педагогическим кадрами дополнительных краткосрочных курсов по этой области.

**Литература:**


1. Власова Е.З. Электронное обучение в современном вузе: проблемы, перспективы и опыт использования. // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2014. - № 1. – С. 43 – 49.
2. Власова Е.З., Барахсанова Е.А. Анализ введения информационных технологий в учебные планы по педагогическому направлению / В сборнике: Международный научно-образовательный Форум "Education, forward!" "Образование в течение всей жизни: непрерывное образование в условиях глобализации" Материалы форума. 2015. С. 149-154.
3. Гафурова Н.В. Информатизация образования как педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. (дата обращения: 09.06.2017).
4. Государев И.Б. Электронное обучение и электронная информационно-образовательная среда в контексте образовательных и профессиональных стандартов. — СПб.: СПб АППО, 2016. — 184 с. — (Научные школы Академии). — ISBN 978-5-7434-0709-5
5. Сорочинский М.А. Роль электронного обучения в современной системе образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2017. № 3 (41). С. 264-271.
6. Неустроев Н.Д. Сельская малокомплектная школа Якутии в условиях инновационного развития. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2013. – С. 3-4.
7. Прокопьев М.С. Формирование информационно-коммуникационной компетентности у студентов педагогического института // Bulletin d'EUROTALENT-FIDJIP. 2013. № 4. С. 37-40.
8. Barakhsanova, E.A. Implementation of the Master Program “Corporate E-Learning” in the Online Interaction of Russian Universities / E.A. Barakhsanova, A. I. Golikov, M. Sorochinsky, E. Nikitina, T. Lukina. // Revista ESPACIOS. – 2018. – Vol. 39 (# 20). – Page 36.
9. Chen, Min, et al. "A context-adaptive teacher training model in a ubiquitous learning environment." Interactive Learning Environments (2016)
10. Schulz, Renée, Ghislain Maurice Isabwe, and Frank Reichert. "Supporting teachers' needs within and through E-learning systems." Web and Open Access to Learning (ICWOAL), 2014 International Conference on. IEEE, 2014.http://dx.doi.org/10.1109/ICWOAL.2014.7009228
11. Hockly, N. Digital literacies / N. Hockly // ELT Journal. - 2012. - № 66. - C. 108-112.

**УДК: 37.015.42**

**доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой Барахсанова Елизавета Афанасьевна**
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
**аспирант Малгаров Иннокентий Иннокентьевич**
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

# ШКОЛЬНИКИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: УСЛОВИЯ, ПРЕДПОЧТЕНИЯ, БЕЗОПАСНОСТЬ

*Аннотация.* В статье предпринята попытка на примере крупнейшего по территории и малонаселенного региона – Республики Саха (Якутия), где наблюдается тенденция положительной динамики использования информационных технологий в образовательном процессе, проводить исследования по раскрытию отношения, обучающихся к цифровой образовательной среде, их предпочтения, отношение к процессу обеспечения личной информационной безопасности. Результаты исследования показали нам установить предпочтения школьников к тому или иному способу общения через систему интернет.

*Ключевые слова:* школьники, цифровая среда, интернет, Якутия, информационная безопасность, информационная культура.

*Annotation.* In article an attempt on the example of the largest across the territory and the sparsely populated region – the Sakha (Yakutia) Republic where sharp information technology development is observed is made, to investigate conditions of access for school students to the digital environment, their preferences, the attitude towards personal information security. Results of a research allow to draw a conclusion on need of development of information culture of school students and the digital educational environment for schools.

*Keywords:* school students, digital environment, Internet, Yakutia, information security, information culture.

**Введение.** Доступность информационных ресурсов через глобальную сеть Интернет является неотъемлемым признаком информационного общества. Однако, наряду с доступностью информации появляются новые факторы риска и угрозы, которые сегодня принимают экзистенциальный характер, так как реальные социальные потребности человека в общении, в усвоении новых знаний, а также в творчестве переносятся в цифровую среду. Лишение доступа к данной среде у человека, проводящего в ней значительную часть своего времени, может привести к заметному раздражению и дискомфорту.

Современные дети и подростки, являющиеся истинными «цифровыми аборигенами» («Digital Natives») [10], чаще всего становятся уязвимыми перед такими опасностями, так как, несомненно, существует прямая зависимость между уровнем активности в цифровой среде и со степенью возможных рисков, угроз.

В статье предпринята попытка на примере крупнейшего по территории и малонаселенного региона – Республики Саха (Якутия), где наблюдается резкое развитие информационных технологий, исследовать условия доступа школьников к цифровой образовательной среде, их предпочтения, отношение к личной информационной безопасности.

**Изложение основного материала статьи.** Основываясь на научно-исследовательской работы, выполненной в рамках государственного задания на период с 2010 по 2013 годы, регистрационный номер НИР: 8.4796 на тему «Разработка интегрированных технологий обеспечения информационной безопасности и здоровьесбережения школьников и студентов в условиях цифрового образования» под руководством Е.А. Барахсановой нами определены концептуальные подходы, принципы обеспечения информационной безопасности и здоровьесбережения школьников и студентов в условиях цифрового образования, обоснованы теоретико-методологическое основы внедрения интегрированных технологий обеспечения информационной безопасности в условиях цифрового образования, сформированы баз данных для определения структуры модели обеспечения учета затраченного времени при работе на компьютере [4, 6-7].

Проведен сравнительный анализ международного и российского опыта в подходах к формированию информационной безопасности и здоровьесбережения школьников в условиях цифрового образования. Систематизирована и проанализирована информация о влиянии TV в городских и сельских школьников Якутии. Определена структура концептуальной модели педагогического обеспечения информационной безопасности в школьном образовании. Разработан инструментарий мониторинга [1-2, 6-9].

Результаты исследования отражены в публикациях членов творческой группы (Е.А. Барахсанова, С.В. Панина, М.С. Прокопьев, В.А. Варламова, М.А. Сорочинский, Малгаров И.И. и др.) и опубликованы в зарубежных и отечественных журналах с индексом цитирования БД скопус и РИНЦ [1-3, 6-9].

Следует отметить, что мы придерживаемся в следующем определении понятия «цифровая образовательная среда» - это открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения образовательного процесса современными цифровыми ресурсами и технологиями.

Ключевой принцип информатизации образования – Принцип организации цифровой образовательной среды основывается в следующих принципах: открытости, доступности, ответственности, полезности.

В настоящее время, как отмечается многими исследователями в области реализации электронного обучения в региональной системе образования Республики Саха (Якутия) (Е.А. Барахсанова, А.И. Голиков, М.С. Прокопьев, Т.Н. Лукина, В.М. Саввинов, Е.В. Никитина и др.) [6-9] в основе которого лежит массовое применение информационных средств и все актуальнее становится проблема научно-методического обеспечения цифровой образовательной среды вуза и школы (Е.З. Власова, Е.А. Барахсанова, Сорочинский М.А.) [1]. Мы становимся свидетелями модернизации и информатизации системы высшего образования, в котором все большее внимание уделяется на внедрения цифровых технологий в образовательном процессе. В этой связи следует отметь, что, что качество образовательного процесса во многом определяется использованием современных образовательных технологий [1-4].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается наше исследование связана с определением педагогической целесообразности создания цифровой образовательной среды.

На вопрос – «Что нужно сделать в образовании для продуктивного и эффективного применения цифровых технологий и среды обучения?».

В качестве основного метода исследования мы использовали онлайн анкетирование [5], т.к. данный метод позволяет быстро и точно получить результаты вне зависимости от местонахождения респондента. В анкетировании приняли участие 236 обучающихся из 24 школ Республики Саха (Якутия). Средний возраст респондента – 13,9 лет. Среди них 119 респондентов учатся в сельских школах, что составляет 50,4% от всего количества принявших участие в опросе.

В Республике Саха (Якутия), в связи с удаленностью территорий, слабой развитостью каналов связи, а также ее дороговизной, в отличие от центральной части России не получил развитие доступ в интернет по проводным каналам связи. С развитием информационных технологий, в т.ч. спутниковых каналов связи, появилась возможность организации доступа в интернет через мобильные устройства. Поэтому у 95% опрошенных учащихся школ имеется свой личный смартфон и планшетный компьютер. У 35% респондентов есть возможность доступа к интернету через домашний компьютер. Что касается доступа в интернет через школьный компьютер, то к нему беспрепятственный доступ имеют лишь 8% участников опроса. Это говорит о том, что в школах Якутии недостаточно создаются условия доступа учащихся в интернет.

Рассмотрим продолжительность времяпровождения в сети Интернет. Все опрашиваемые школьники в своих ответах отметили, что пользуются интернетом каждый день. 5% отметили, что проводят в интернете до 1 часа в сутки и только по крайней необходимости. 27% опрошенных указали, что проводят в Сети 1-3 часа, чтобы ответить на сообщения, найти необходимую информацию если это необходимо. 44% честно признались, что в свободное время от 3 до 5 часов в сутки могут иногда «зависнуть» в глобальной сети. 19% «заглядывают» в интернет постоянно, на это у них уходит 5-8 часов личного времени. 5% опрошенных в интернете проводят более 8 часов, считают, что «живут в интернете». Полученными данными подтверждены факты высокой онлайн-активности школьников, которые были получены в аналогичных опросах [2].

Если говорить о содержании онлайн-активности, то 79% опрошенных в интернете занимаются поиском разнообразной интересной информации, фото, видео, музыки, новостей. Информацию для учебы ищут чуть меньше – 54%, а образовательными сайтами пользуются лишь 22%, столько же учатся в онлайн-курсах. Онлайн-общение, как и ожидалось ранее, сохраняет лидирующие позиции в содержании онлайн-активности школьников. 69% учащихся общаются с друзьями в социальных сетях, при этом 38% постоянно следят за обновлениями новостей друзей. Играют в онлайн-игры 31% опрошенных детей. 29% являются читателями интернет-СМИ, 12% любят писать комментарии и участвовать в обсуждениях, 4% ведут свой персональный блог, в т.ч. видеоблог на видеохостинге YouTube. Юными покупателями в онлайн-магазинах и участниками разнообразных акций являются 21% опрошенных, 6% пользуются услугами онлайн-банкинга, столько же респондентов получают государственные услуги через Портал госуслуг. Низкая скорость интернета, отсутствие денежных средств на легальный контент вынуждает 45% опрошенных скачивать фильмы, музыку и другие продукты. Как видно, содержание активности школьников весьма разнообразно. Необходим рост посещений образовательных сайтов, вовлеченности в онлайн-курсах, при этом воспринимать возможности цифровой среды не только с позиции потребления, но и с позиции создания нового контента.

По предпочтениям в способах общения через интернет мнения распределились следующим образом: 84% предпочитают мобильные мессенджеры (WhatsApp, Telegram, Viber и т.д.). К слову, самым популярным в Республике Саха (Якутия) является мобильный мессенджер WhatsApp, который установлен почти в каждом смартфоне жителя республики. Люди старшего поколения переходят на использование смартфонов именно из-за возможности установки данного мессенджера в данных устройствах. 54% выбирают в качестве способа общения – социальные сети (Вконтакте, Instagram, Facebook, Twitter, Одноклассники и т.д.). 7% используют IP-телефонию (сервисы аудио-, видеозвонков, Skype и т.д.). Всего 2% опрошенных используют электронную почту прямому назначению – как способ общения. Это говорит о том, что новое поколение предпочитает способы мгновенного обмена сообщений.

На вопрос о том, что мешает им пользоваться интернетом еще активнее, почти половина респондентов (43%) ответили, что физически не хватает времени и они сильно нагружены. 22% признались, что доступ ограничивают родители. 32% уверены, что виновата низкая скорость интернет-соединения, причем 70% из них составляют учащиеся сельских школ. Порядка 1-2% респондентов отметили, что еще более активно пользоваться интернетом они не могут по причине отсутствия личного гаджета, недостатка средств на услуги связи, из-за того, что быстро разряжается аккумулятор на устройстве, на улице не могут использовать смартфон из-за холода. 26% считают, что им никто и ничто не мешает, причем 71% из них учатся в городских школах. Как мы видим, учащиеся школ чувствуют себя сильно нагруженными, что у них не хватает свободного времени, прослеживается роль родителей в контроле за безопасностью детей, есть разница между развитостью инфраструктуры связи сельской и городской местности.

Если говорить об источниках сведений по информационной безопасности для школьников, то большинство – 51% получают эти представления на уроках в школе, 39% опрошенных об этом напоминают их родители, 35% через средства массовой информации, 12% при разговоре с друзьями, самостоятельно через свой личный опыт предпочитают 35% респондентов. 6% опрошенных заявили, что абсолютно не интересуются информационной безопасностью. Ответы школьников на данный вопрос говорят о том, что единые уроки по информационной безопасности детей, проводимые по всей стране, а также школьные уроки информатики играют важную роль в формировании у обучающихся представлений об информационной безопасности. Рост ИКТ-компетентности родителей привел к тому, что они стали более авторитетными для своих детей в области информационных технологий по сравнению результатами аналогичных исследований [3] пятилетней давности. Средства массовой информации, в связи с постепенным переходом в цифровую среду, сохраняют своя влияние на развитие детей.

Из всего количества опрошенных у 69% имеются страницы в социальных сетях. 81% детей, которые имеют свои страницы в социальных сетях, указывают свою фамилию, имя, 55% размещают свое фото, 52% указывают дату рождения, 28% – номер телефона, 6% – адрес проживания, 5% – места посещений. Стоит отметить, что у 41% опрошенных на страницах настроен приватный режим, то есть личную информацию могут просматривать только ограниченный круг лиц. По результатам видно, что дети весьма осторожно относятся к распространению своих персональных данных, доверяют самым близким людям.

На вопрос «У кого ты просишь помощи, если у тебя случаются неприятности в интернете?» 30% обучающихся ответили, что в такую ситуацию они не попадали. Из попадавших в подобные ситуации 48%

ответили, что обращаются к друзьям, одноклассникам, 32% к родителям, 20% предпочитают никому не рассказывать, пытаться разобраться самостоятельно, а к школьным учителям с такой проблемой не обратился никто. Это говорит о крайне низком доверии детей к учителям в разрешении личных проблем.

На проблему пользования смартфонами обучающимися в школе респонденты ответили следующим образом: 6% считают, что нужно полностью запретить учащимся пользоваться смартфонами в школе; 39% согласны с тем, чтобы ограничить пользование гаджетами во время урока (например, собирать устройства на время урока в ящик); 54% считают, что надо обратить внимание на культуру получения информации, поведения на уроке; 1% затруднились ответить. Из ответов видно, что учащиеся считают весьма целесообразным ограничение пользования смартфонами во время урока, понимают, что им трудно себя контролировать и это оказывает негативное влияние на их учебные результаты. Однако, большинство против запретных мер, считают, что необходимо добиться того, чтобы учащийся мог самостоятельно регулировать свое поведение в сторону развития своей информационной культуры.

**Выводы.** Использование цифровой образовательной среды в образовательном процессе включены в требование ФГОС нового поколения и относятся к приоритетным направлениям информатизации образования, а также входит Программу Правительства «Цифровая экономика».

Цифровая образовательная среда способствует к совершенствованию содержания образования, к повышению информационной компетентностьи обучающихся в области использования цифровых технологий и ресурсов, содействует использованию преподавателями электронных ресурсов в профессиональной деятельности, в результате которого повышается качества обучения в образовательных организациях.

**Литература:**


1. Барахсанова Е.А., Сорочинский М.А. Создание сетевого консорциума педагогических вузов как фактор устойчивого развития регионального образования // Современное образование:традиции и инновации. - №3. – 2016. – С. 20-24.
2. Белякова Е.Г., Загвязинская Э.В., Березенцева А.И. Информационная культура и информационная безопасность школьников // Образование и наука. 2017. №8.
3. Варламова В.А., Барахсанова Е.А. Исследование цифровой компетентности старшеклассников и родителей г. Якутска // Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе. Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов. Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова. 2014. С. 30-32.
4. Власова Е.З., Барахсанова Е.А. Электронное обучение в педагогическом вузе: проблемы и перспективы В сборнике: Гуманитарное образование как императив развития гражданского общества // Сборник научно-методических материалов международного научно-образоватеьного форума СВФУ. – 2014. – С. 191-199.
5. Долженко Ю.Ю., Позднякова А.С. Онлайн анкетирование как современный и эффективный способ исследования // ТДР. 2015. №1.
6. Прокопьев М.С. Использование интерактивной технологии в модульно-рейтинговой системе обучения // Преподаватель XXI век. – 2012ю - N3. С. 27-32.
7. Сорочинский, М.А. Анализ готовности преподавателей к работе в электронной образовательной среде вуза / М.А. Сорочинский // Общество: социология, психология, педагогика. – №8. – 2018.
8. Barakhsanova E. A., Savvinov V. M., Prokopyev M. S., Vlasova E. Z., Gosudarev I. B. Adaptiv education technologies to train Russian teachers to use e-learning. IEJME — MATHEMATICS EDUCATION 2016, VOL. 11, NO. 10, 3447-3456
9. Barakhsanova E.A., Golikov I.A., Sorochinsky M.A.,. Nikitina E.V, Lukina T.N., Ilina E.A. Implementación del Programa Master «Corporate E-Learning» en la Interacción en línea de universidades rusas // Revista ESPACIOS Vol. 39 (N 20) Year 2018. Page 36.
10. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon // NCB University Press. Vol. 9. 2001. No. 6. P. 1-6.




**УДК 371 38**

**аспирантка 2 курса кафедры русского языка как иностранного Батищева Екатерина Вадимовна**
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
**старший преподаватель кафедры интенсивного обучения русскому языку**
**как иностранному Аладышкина Людмила Владимировна**
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СИСТЕМЕ КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

*Аннотация.* Известно, что в социально-философском аспекте понятие «межкультурная коммуникация» исторически возникает как констатация факта взаимодействия культур. Здесь культура рассматривается как одна из основ социально-коммуникативного процесса, поскольку выступает как динамическая и многогранная система, пронизывающая все аспекты жизни общества, влияющая на развитие и саморазвитие человека, формирование его собственной картины мира, определяющая его отношение к другим людям. При этом коммуникативные процессы способствуют обновлению культуры, а человек выступает одновременно и субъектом, и объектом взаимодействия культур.

*Ключевые слова:* методика преподавания, межкультурная коммуникация, интерактивные методы.

*Annotation.* It is known that in the socio-philosophical aspect of the concept of "intercultural communication" historically arises as a statement of the fact of interaction of cultures. Here, culture is considered as one of the foundations of the social and communicative process, as it acts as a dynamic and multifaceted system that permeates all aspects of society, affecting the development and self-development of a person, the formation of his own picture of the world, determining his attitude to other people. At the same time, communicative processes contribute to the renewal of culture, and a person acts as both a subject and an object of interaction of cultures.

*Keywords:* teaching methods, intercultural communication, interactive methods

**Введение.** Современный подход к образованию предполагает, что человек становится не просто центральным его объектом, он становится субъектом, познающим, осваивающим, проектирующим и меняющим мир. В этом случае на первый план выдвигается проблема мирного сосуществования различных, зачастую противоречащих друг другу идей, концепций, мироощущений, а также умения совместными усилиями, не подавляя и не принижая значения «чужих» мнений и идей, сотрудничать и достигать общезначимых целей. В отечественную методику обучения РКИ прочно вошло понятие «межкультурная компетенция» как показатель сформированности способности человека эффективно участвовать в межкультурной коммуникации. Сложилась коммуникативно-культуроведческая концепция, основанная на активном соизучении языка и культуры, на обучении в контексте диалога культур. Современный процесс обучения позволяет обучающемуся проникнуть в другую ментальность, стать носителем не только нового языка, но и новой культуры, т.е. стать вторичной языковой личностью. Овладевать культурой вместе с языком необходимо системно и постепенно. При этом необходимо принимать во внимание следующее:

- взаимопонимание в межкультурном диалоге достижимо, только если все участники признают самоценность другой культуры;
- всю культуру как родной страны, так и страны изучаемого языка усвоить невозможно;
- изучение разрозненных, несистематизированных фактов культуры может не привести к пониманию культуры и менталитета, системных по своей природе (Румянцева М.В.).

**Изложение основного материала статьи.** Для содержания межкультурной коммуникации важно, на чьей территории (своей, чужой или нейтральной) происходит общение. Географическое положение определяет разновидность культуры, которая составляет фон коммуникативного процесса. При этом страну можно рассматривать как макроконтекст, а конкретное место, где происходит коммуникация – как микроконтекст. Локативный контекст будет осуществлять влияние на ряд параметров межкультурного общения и определять его специфику. Коммуникант, который находится на «своей» территории, чувствует себя более комфортно, чем иностранец, поскольку лучше ориентируется в пространстве собственной культуры. Подготовка иностранных студентов к новому социокультурному пространству и обучение межкультурному общению затрагивает несколько аспектов: формирование культуры общения в непривычной для них социокультурной и языковой среде; учет психологических особенностей познавательной коммуникативной деятельности иностранных студентов в естественной языковой среде; воспитание культуры межнационального общения в группе, на факультете; формирование навыков и умений ведения «диалога культур»; формирование и развитие теоретической и практической готовности к межкультурной коммуникации.

Овладение культурой как системы ценностей народа осуществляется на следующих уровнях:

1) уровне восприятия, когда достаточно иметь некоторое представление о культурных фактах;

2) социальном уровне, на котором нужно уметь совершать какое-либо действие, свойственное данной культуре);

3) на уровне личностного смысла, когда факт чужой культуры переживается как факт личной жизни).

В системе коммуникативно-интерактивного обучения ведущим является третий уровень, на котором недостаточно механическое усвоение культурных компонентов. Необходим процесс аккультурации, который должен пониматься не как отказ от родной культуры, а как присвоение новых лингвистических и культурных кодов, ценностей и поведенческих норм. При этом необходимым условием является усвоение понимания диалогичности культуры, ее связи с другими культурами и процесса их взаимного обогащения и обновления. Развитие умения увидеть свою культуру через призму другой ведет к формированию межкультурной компетенции личности и, в конечном итоге, приближает обучающегося к формированию поликультурной личности (В.Э. Штейнбергер). Основным ретранслятором и интерпретатором культуры в процессе обучения становится преподаватель, взаимодействие с которым является одним из необходимых условий усвоения культуры изучаемого языка.

Обучение инофонов в условиях диалога культур с учетом культурных доминант обучаемых – необходимое условие создания мотивации и эффективности учебного процесса. При этом важную роль играет отбор учебного материала, который должен соответствовать интересам обучающихся, возрасту и культурному багажу и при этом отражать универсальный общечеловеческий жизненный опыт. В процессе обсуждения проблем несоответствия стереотипов о другой культуре и действительности, культурного шока, несовпадения концептов особенно важным представляется привлечение материалов самих обучающихся и обменом ими личным опытом. Инофоны должны овладеть навыками интерактивного взаимодействия с носителями русского языка и русской культуры, а также с носителями других культур, вместе с ними изучающими русский язык.

При разработке учебных пособий по обучению речевому общению представляется необходимым включать в них ряд текстов культурологического содержания, произведения русских авторов или их обсуждение, краткие лингвокультурологические комментарии, а также упражнения по работе с фразеологизмами.

Тексты русских авторов, а также тексты исторического и культурологического содержания имеют основной целью повышение познавательного интереса инофонов и усиление мотивации к изучению русского языка и культуры:

**Пример задания:**

**Прочитайте детское стихотворение о пессимисте и оптимисте «Ох и Ах».**

**Б) Скажите, сколько героев в этом стихотворении, как их зовут, какой у них характер. На кого из героев вы больше похожи? Когда русские говорят: «Ах!» и «Ох!»? Что в этих ситуациях говорят на вашем родном языке?**

Обращения к произведениям русской литературы позволяют показать их актуальность и использовать мотивирующий лингвокультурологический потенциал.

**Пример:**

**Примите участие в дискуссии литературного клуба. Выберите ведущего и начинайте.**

**Ведущий клуба: Здравствуйте.**

**Сегодня мы говорим об Анне Карениной. Все мы читали книгу, смотрели балет или фильм. Давайте поговорим о характере героини. Можем ли мы осуждать ее или восхищаться? Какая она женщина? В чем ее плюсы и минусы? Кто хочет быть ее обвинителем, а кто - адвокатом? Кто сможет объяснить, в чем ее драма и в чем ее вина?**

Репродукции картин русских художников выполняют, помимо иллюстративной функции, функцию погружения инофонов непосредственно в «текст русской культуры».

Включение в учебные материалы лингвокультурологических комментариев, содержащих краткую информацию, необходимую для выполнения лексических заданий, а также заданий, связанных с изучением фразеологизмов, способствуют более глубокому пониманию изучаемого языка и культуры. Согласно Ф.И. Буслаеву, «фразеологизмы - душа всякого национального языка, в которой неповторимым образом выражаются дух и своеобразие нации». Как показывает практика, продуктивной является работа с фразеологизмами в сопоставительном аспекте, с обращением к родному языку и опыту обучающихся.

**Пример: Вы, конечно, замечали, что русские часто сравнивают человека с животным, когда говорят о характере. При этом характеристики могут быть как отрицательными, так и положительными. Закончите выражения – характеристики.**

Хитрый как … Злой как …..

Трусливый как…. Медлительный как…

Упрямый как…. Храбрый как….. Неуклюжий как…… Колючий как…..

**Вспомните, есть ли в вашей стране похожие выражения. Напишите. Придумайте ситуацию, в которой они могут быть употреблены.**

Несмотря на неизбежное обращение к стереотипам, включение подобных тем и заданий в учебный процесс и обеспечивающие его учебные пособия необходимо для снятия непонимания и культурного шока, получения инофонами более полной информации о стране изучаемого языка, менталитете русского народа, избежания недопонимания и конфликтных ситуаций, формирование навыков межкультурной коммуникации, повышение привлекательности изучаемой культуры.

**Выводы.** В результате систематической работы с культурными явлениями на занятиях по речевому общению можно создать представление о миропонимании русских, окружающей их действительности, богатстве выразительных языковых средств, эмоциональной жизни народа. Коммуникативно-интерактивное обучение в русле диалога культур способствует развитию этнополитического мышления, толерантного отношение к другой культуре, национальным обычаям, традициям, умения дискутировать, оценивать явления с гуманистических позиций, а также помогает значительно приблизить конечную цель изучения языка – формирование вторичной языковой личности.

**Литература:**

1. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие / А.П. Садохин. – М.: Альфа – М.: ИНФРА – 2004.

2. Петрова С.М. Русский язык как средство межкультурной коммуникации на современном этапе / С.М. Петрова // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. - 2015. - № 4.

**Педагогика**

**УДК 37.02**

**аспирант кафедры методики обучения безопасности жизнедеятельности Башев Кирилл Сергеевич**
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
**кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры производственных и дизайнерских технологий Паландузян Юрий Халатович**
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ» В СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

*Аннотация.* В статье рассматриваются некоторые вопросы, связанные с понятием термина «экологическая безопасность» применительно к курсу ОБЖ, проходимому при предметном обучении в средних общеобразовательных учреждениях. Показано, что особенности методического обеспечения курса основ безопасности жизнедеятельности (ОБЖ)определяются необходимостью изучения общих экологических знаний и могут различаться в содержании и уровнепроходимого материала в зависимости от типа общеобразовательного учреждения. Это проиллюстрировано на рассмотрении такого важного понятия в курсе ОБЖ как «экологическая безопасность», на примере средних общеобразовательных школ для предпрофильного и профильного уровней обучения, кадетских училищ, детских домов-школ и образовательных учреждений экстернатного типа. Уровень усвоения понятия «экологическая безопасность» во многом зависит от уровня эколого-педагогической компетентности учителя, которая необходима в формировании экологической культуры обучающихся.

*Ключевые слова:* безопасность жизнедеятельности, экологическая безопасность, эколого-педагогическая компетентность, методический подход.

*Annotation.* The article deals with the issues related to the concept of the term "environmental safety" in relation to the compulsory course of life safety in the subject of training in secondary schools. It is shown that the features of the methodological support of the course are determined by the need to study the General environmental knowledge and may vary in the content and level of the material, depending on the type of educational institution. This is illustrated by considering the important concept in the content of the subject of life safety "environmental safety" on the example of secondary schools for pre-profile and profile levels of education, cadet schools, orphanages, schools and educational institutions of the external type. The level of assimilation of the concept of "environmental safety" largely depends on the level of ecological and pedagogical competence of the teacher, which is necessary in the formation of environmental culture of students.

*Keywords*: life safety, ecological safety, ecological and pedagogical competence, methodical approach.

**Введение.** Экологические проблемы в современном, многообразном и динамичном мире приобрели глобальный масштаб.Утвержденные Президентом Российской Федерации «Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года» исходят из того, что экологическая ситуация в Российской Федерации характеризуется высоким уровнем антропогенного воздействия на природную среду и значительными последствиями прошлой экономической деятельности. Возникает насущная необходимость усиления требований к результатам экологической подготовки обучающихся. Поэтому в последних изданиях федеральных государственных стандартов (ФГОС)подчеркивается важностьвоспитания подрастающего поколения посредством формирования таких качеств личности, которые способствуют формированию экологической безопасности обучающихся.Особое внимание в повышении экологической культуры следует уделять в период обучения школьников в основной школе и в старших классах, когда экологическое образование в школе должно стать обязательным компонентом будущего профессионального образования выпускников общеобразовательных учреждений.

Экологические проблемы не могут не отразиться на основных направлениях деятельности средних общеобразовательных учреждений самого различного типа. Это средние общеобразовательные школы, кадетские школы и училища, детские дома-школы, гимназии, лицеи, образовательные учреждения предпрофессионального обучения и др. Суть экологического образования в средних общеобразовательных учреждениях должна сводиться к тому, чтобы показать гуманистическую значимость природы, совершенствовать внутреннюю экологию человека и развивать ответственное отношение к жизни и к окружающей среде.В современной школе возникает насущная потребность в расширении методического потенциала в целом, и в активных формах обучения экологической культуре, в частности.

Следует выделить среди различных видов безопасности жизнедеятельности экологическую безопасность, знание о которой способствуют формированию экологической культуры личности.Развитие экологической культуры – это ведущая задача экологического образования во всех типах общеобразовательных учреждений. Результативность и эффективность экологического образования обучающихся во многом будет зависеть от того, как сформирована определенная система знаний учеников по основам экологии, от глубины понимания основ понятийного аппарата науки экологии, отэкологической грамотности обучающихся и от уровня эколого-педагогической компетентности самого учителя. Некоторые вопросы методическихособенностейв изучении понятия «экологическая безопасность», «эколого-педагогическая компетентность» и другие термины по экологии применительно к курсам ОБЖ общеобразовательных учреждений для обучающихся основной школы и старшеклассников рассматриваются в данной работе.

**Изложение основного материала статьи.** Рассмотрим самые общиепонятия теории безопасности жизнедеятельности [2]. Ведущим понятием этой теории является слово «жизнедеятельность», как «способ существования человека», а «безопасность жизнедеятельности» - это способ безопасного взаимодействия со средой. В общем психологическом подходе для человека «безопасность» - это внутреннее ощущение доверия, невредимости, отсутствия страха или тревоги в отношении «удовлетворения собственных настоящих (и будущих) потребностей» [3]. Центральным понятием в теории безопасности жизнедеятельности является антоним слова «безопасность» - это «опасность», как фактор способный причинить ущерб людям, природной среде и материальным ценностям. Чтобы уменьшить или исключить влияние «опасных» факторов, необходимо разрабатывать систему защиты всего живого и неживого в системе «человек – среда обитания». В противном случае будут проявляться негативные тенденции:

- ресурсы «живого» и «неживого» мира, которые было принято считать возобновляемыми, не успеют самовосстановиться, нарушая экологический баланс в природе;
- будет нанесен вред здоровью человека, что негативно скажется на состоянии человеческого капитала;
- территории, которые загрязняются, станут малопригодными или вообще непригодными для проживания и хозяйственной деятельности людей и т.п.

Фундаментальная экология, изучающая связи между организмами и их средами, («oikos» - «жилище», «logos» - «учение») может оказывать влияние на жизненное пространство людей и как развивающаяся междисциплинарная наука включает вопросы технических, естественных и гуманитарных наук. В соответствии с таким «всеохватывающим» экологией все сферы человеческой деятельности в природе можно условно структурировать общую экологию на:

- экологию человека - изучается роль человека как биологического вида, вступившего в различные экологические взаимодействия;
- социальную экологию, – в которой представлены различные форматы взаимодействия человеческого общества в целом и окружающей среды;
- глобальную экологию, в которой изучается биосфера Земли в целом. Основы глобальной экологии, например, рассмотрены для территории РФ в [5].

Если под экологической безопасностью в широком смысле слова понимать допустимый уровень негативного влияния как природного, так и человеческого на окружающую среду, то, в соответствии с различными «специфическими» видами опасностей, которые рассматриваются в том или ином «подразделении» фундаментальной экологии, следует различать и соответствующие «виды» или «системы» экологической безопасности.

Например, при опасности в среде трудовой деятельности человека, если это техногенные опасности, необходимо обеспечивать защиту от многочисленных факторов техногенного происхождения, но и решать задачи охраны природы от губительного влияния техносферы. В антропогенной деятельности общества необходимо обеспечивать определенную для отдельных видов такой деятельности свою специфическую экологическую безопасность.Антропогенные опасности во многом определяются наличием отходов, которые оказывают негативное влияние на биосферу и на здоровье людей.

Среди различных видов безопасности для образовательных учреждений приоритетным является — экологическая безопасность. Рассматривая пути обеспечения экологической безопасности, исследователи [6] выделяют два системных компонента: организационно-технический и психолого-педагогический.«Организационно-техническая» экологическая безопасность основана на обеспечении благоприятного микроклимата образовательной среды, которая определяется тем микросоциумом, в которой находятся обучающиеся. Психолого - педагогический «компонент», как важный компонент экологизации образовательной среды, обеспечивается методическим потенциалом образовательного учреждения и

направлен на формирование и развитие природоохранного сознания. Экологизация образовательного пространства определяет нормы поведения в экологической среде и обусловливает будущуюпрофессиональную деятельность обучающихся.«Психолого-педагогическая» экологическая безопасность способствует развитию экологической культуры обучающихся.Экологическая культура формирует мировоззрение, убеждения и взгляды, создает новую систему ценностей и отказ от потребительского подхода к природе, определяет алгоритмы поведения человека, становясь определенным личностным «нравственным» качеством [8]. Экологическая безопасность, как личностное качество, это элемент экологического воспитания в образовательном пространстве средних общеобразовательных учреждений и способствует:

- развитию самосознания и умению формировать самооценку;
- умению оценивать свои недостатки;
- стимулированию желания избавиться от своих отрицательных качеств и побуждению к самосовершенствованию;
- обучению детей тем полезным навыкам, которые будут необходимы им в будущей профессиональной деятельности.

В психологии развития ребенка рассматриваются понятия «привязанности» или «установки», которые оцениваются как устойчивые стили мышления и поведения во всех областях жизнедеятельности человека. Можно отнести экологическую безопасность человека не только к его экологической культуре, но и к общей культуре личности, как и экологическое образование «создает условия для становления личностных функций индивида» [12].

Особенность экологической безопасности образовательной среды, как составляющая процесса экологизации образовательного пространства общеобразовательных учреждений, может определяться и типомэтих учреждений. Тип образовательного учреждения может определяться специализацией учреждения, будь это средняя общеобразовательная школа, колледж, кадетское училище и др.

В средней общеобразовательной школе обязательным программным предметомявляется «обеспечение безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ). ФГОС ориентированы на становление личностных характеристик обучающегося, который сможет осознанно выполнять правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, экологическибезопасного для человека и окружающей среды.Экологически грамотный школьник должен обладать развитым мышлением, то есть уметь правильно анализировать и устанавливать причинно-следственные связи экологических проблем, прогнозировать последствия человеческой деятельности, соблюдать правила экологической безопасности в учебном заведении, на улице и в быту.Без привлечения межпредметных связей на занятиях по ОБЖ добиться этого невозможно.

Для междисциплинарного методического подхода практически к любому предмету учителю средних общеобразовательных учреждений, прежде всего, необходимо:

- определить функции преподаваемого предмета в общей системе экологического образования;
- выделить релевантные связи в предмете и соотнести (их «совпадение» или отсутствие) с экологическими проблемами, которые могут быть рассмотрены при прохождении предмета;
- оценить экологическую сторону рассматриваемых вопросов и обеспечить их наглядными «экологическими» пособиями (схемами, плакатами, видеоматериалами и т.п.);
- подобрать конкретный материал по предмету, в котором решаются вопросы по обеспечению экологической безопасности с привлечением знаний по данному предмету;
- разработать и предложить обучающимся задания по разработке несложных творческих проектов, в которых возможно решение вопросов экологической безопасности.

Примеры подобныхпрактических достижений самими обучающимися при решении проблем экологической безопасности образовательной среды обитания и непосредственно школьной среды приведены нами в [4].

Экологическая безопасность в процессе экоголизации допрофессионального образования имеет свою специфику, отличную от рассмотренной общей экологической безопасности школьников. Например, как отмечено в нашей работе [7], для обеспечения экологической безопасности в работе автомехаников, выпускников Автомеханического колледжа, в обязательные компетенции, которыми должен владеть выпускник,включены дополнительные компетенции, отражающие «экологические» требования к будущим профессиям. Откорректированные нами профессиограммы содержат такие «экологические» требования, которые необходимо соблюдатьобучающимися и работа которых будет связана с рисками нанесения ущерба, как окружающей среде, так и самому работнику. Профессиограммы учеников выбирающих профессии в сфере обслуживания и ремонта автотранспорта при обучениив средних общеобразовательных предпрофессиональныхучреждениях, описанные нами в [1], включают экологические требования в неукоснительном соблюдении правил экологической безопасности в будущей профессиональной деятельности.

Экологическая безопасность, как необходимое личностное и в значительной степени профессиональное качество, должно быть сформировано у кадетов, обучающихся в военных кадетских учреждениях, число которых в России насчитывается более 200. Кадетские школы и училища ориентированы на высшее военное профильноеобразование своих выпускников, вбольшинстве случаев связанноес подготовкой военных инженеров. Будущая работа военных инженеров связана с решением экологических проблем, которые могут возникнуть в различных родах войск: сухопутных, военно-морских, воздушно-космических.Экологическая безопасность – одна из составляющих национальной безопасности страны. Военные инженеры призваны защищать нашу Родину, в том числе ее окружающую среду.Поэтому необходимость проведения просветительской работы в области экологической безопасности и охраны окружающей среды на раннем этапе профильного образования будущих военных инженеров актуальна и необходима.

Воинский труд обладает целым рядом отличительных особенностей. Это сложность, экстремальность, ситуации риска, комплексность, коллективный характер, творческий поиск новаторских решений в боевых условиях и др. Профессиональная подготовка будущих военных специалистов в кадетских корпусах будет неполной, если у кадет не будут сформированы необходимые для военных профессий личностные качества, одним из которых должно стать умение владеть экологической безопасностью. Кадетская школа-интернат формирует направленность конкретной личности и благодаря своему воспитательному потенциалу отвечает за социализацию кадета. Самооценка кадета является результатом социализации и становится элементом

профессионального самосознания, включение в которое экологической безопасности необходимо. Можно утверждать, что сформированная экологическая безопасность кадета, как «привязанность» с позиций психологии икак личностное качество, являются важным «агентом» процесса его социализации, элементом «самоотношения». Как известно [8], «самоотношение» состоит из «постоянной работы по совершенствованию навыков общения, совместного управления и проживания в атмосфере гармонизации отношений со сверстниками» (поведенческая экология), «принятия и усвоения целей, ценностей, способов поведения и действий в соответствии с нормами образа жизни кадетской школы» [9]. Перечисленные качества составляют основу внутренней экологии кадета, которая применима к рассмотрению личностных качеств обучающихся и в других типах средних общеобразовательных учреждений.

Как показывает многолетний опыт работы в детских-домах школах, экологическая безопасность имеет некоторые особенности и специфику для воспитанников этих учреждений. Это обусловлено неким смещением процесса обучения и воспитания детей (воспитанников) на усиленную трудовую подготовку [10].Хорошо известно, что в детских домах и в школах-интернатах оказался сосредоточенным весьма специфический контингент детей, которые отличаются, с одной стороны, отягощенностью и часто не вполне ясной наследственностью, а с другой стороны – с ярко выраженным депривационным синдромом, их отличает социальный инфантилизм.

Сопровождение таких детей, их реабилитация и социальная адаптация, вопрос крайне сложный, но решать его необходимо. И этот факт заставляет искать все новые и новые направления работы, чтобы формировать готовность к осознанному выбору профессии. Здесь может оказать положительное влияние такое «преимущество» «жизни» детских домов-школ, как постоянное участие детей в трудовой деятельности. Трудовая подготовка в детских домах – это особо «ценный тип» дополнительного образования для воспитанников. Именно трудовую подготовку следует сместить на такие виды деятельности с учетом предпочтений детей на особенности трудового процесса, практической деятельности, которые обладают «потенциалом» в вопросе усиления экологической подготовки воспитанников, научить основам нравственной безопасности личности. Покидая стены детского дома, повзрослевшие воспитанники должны обладать способностью соблюдения нравственных ориентиров в жизни, для чего необходимо и обучать их основам нравственной экологической безопасности как будущих полноценных людей.

Жизнь воспитанников детских домов и школ-интернатов проходит в пространстве разновозрастного общения и важное место во взаимодействии с окружением занимает и отношение к себе, к своему «Я» и «Я-образу». В «Я-концепции» воспитанника должны быть сформированы такие составляющие психики как самосознание («самоосознание»), умение оценки тождественности с другими людьми исобственных возможностей.Процесс социализации, протекающий в этот период, может характеризоваться тем или иным уровнем внутренней согласованности подростка с самим собой, помогает ему оценить собственный «нажитый» опыт и строить «ожидания» и «прогнозы» в будущем. Происходит сложный процесс «конструирования» «системы» «внутренней экологии» воспитанника и его «экологической безопасности», поэтому на коллективе учителей и воспитателей детских домов лежит большая ответственность в вопросе стимулирования и формирования у детей внутренней экологической культуры со всеми ее компонентами.

Современные Центры образования решают вопросы начального профессионального образования попрограммам профессиональной подготовки иосуществляют образовательную деятельность по образовательным программам основного и среднего(полного) общего образования, по предпрофильной и профильной подготовке в соответствии с программами элективных курсов. В Центрах образования реализуется модель дуального образования и формируется начальный уровень готовности к труду по той или иной профессии. В Центрах образования осуществляется экстернатное обучение, в котором учебный материал проходится «концентрированно», лаконично и должен соответствовать требованиям общешкольных программ, быть доступным для понимания «экстернов». Обучение основам экологических знаний в образовательных учреждениях экстернатного типа можно осуществлять при прохождении элективных курсов, включающих основные сведения на занятиях по теории экологии и на практическихсеминарских занятиях. Экспрессность занятий в образовательных учреждениях экстернатного типа (ОУЭТ) повышается при использовании учебных элементов, входящих в модули соответствующих разделов по экологии. Изучение экологической безопасности в данных учреждениях может быть конкретизировано с учетом той предпрофессиональной подготовки, которая осуществляется в том или ином ОУЭТ. Это подтверждаетобозначенный ранее тезис, что обеспечение формирования общей экологической безопасности у обучающихся должно дополняться сведениями о «специальной» экологической безопасности, соответствующей той профессиональной деятельности, которой занимаются обучающиеся в эстернате.

Методическое обеспечение экологических требований должно учитывать особенности экологической безопасности при преподавании курса экологии в различных по профилю средних общеобразовательных учреждениях. Следовательно, возникает необходимость наличия высокопрофессиональных педагогических кадров для прохождения курса безопасности жизнедеятельности в общеобразовательных учреждениях. Высокопрофессиональные экологически грамотные учителя должны уметь вводить и анализировать сведения близкие к тем предметам, которые изучаются на занятиях. Учитель должен рассматривать задания с расчетными задачами, с качественными вопросами и составлять их с учетом объединяющих школьные предметы общих «экологических» связей, выявлять их и обобщать межпредметные подходы, вводить в задания проблемные ситуации и привлекать для их решения знание законов физики, математики, химии, биологии, и других наук.Это требует наличия соответствующей грамотности у учителя. Если осуществляется модульный подход в обучении основам ОБЖ, то в методическом «экологическом» подходе легче осуществлять органическую связь с естественнонаучными знаниями ученика и технико-технологическими характеристиками всевозможных устройств, их функциональными возможностями и соответствием с требованиями экологической безопасности в содержательных и лаконичных учебных элементах. Пример тематического плана для соответствующего курса по экологии приведен в [1].

В последнее время становится актуальным требование развивать направление экологической безопасности в образовательном процессе на условии обеспечения учительскими кадрами, обладающими соответствующей эколого-педагогической компетентностью. Экологическая компетентность преподавателя принято обозначать как частный вид профессиональной педагогической компетентности [6, 11]. Эколого-педагогическая компетентностьпреподавателя, как «модное» современное понятие,поможет ему эффективнее и результативнее осуществлять формирование у учеников ответственного отношения ко всему живому,

успешно решать многие вопросы экологического воспитания. Учитель,владея способами познания самого себя, сможет развивать экологическое мышление подростков, применять в работе методы по формированию интересаобучающихся к изучению экологических проблем, изучить особенностивидов безопасности и овладеть знаниями по экологической безопасности, ее особенностям.

Программный курс каждого предмета в школе строго регламентирован государственными стандартами, исключение составляют элективные курсы, которые имеют вариативную основу. Такие курсы позволяют привлекать широкий спектр дополнительных материалов по экологии и контролировать уровни экологической компетентности самих обучающихся от условно «низкого» до «высокого». Если для подростков с «низким» уровнем усвоенных знаний по экологии характерно лишь знание норм, понятий, законов экологических явлений, то на «среднем» уровне экологической компетентности обучающихся необходимо не только знать основы экологии, но и достаточно полно описывать социо-экосистемы и объяснять экологические явления. Именно на «высоком» уровне экологической компетентности обучающиеся отличаются умением проводить глубокий анализ экологических проблем, у них проявляется развитая способность к самоуважению и к самоуважению к людям, как проявление внутренней экологии, правильно оценивается роль экологической безопасности в жизни современного общества во всех сферах ее деятельности.

**Выводы:**

1. Проблема формирования экологической безопасности актуальна в настоящее время и требует постоянного внимания в образовательной сфере к методическому обеспечению в вопросе формирования экологической культуры обучающихся средних общеобразовательных и предпрофессиональных образовательных учреждений.
2. Эффективность воспитательной работы в сфере экологического образования во многом определяется уровнем эколого-педагогической компетентности специалистов в области образования – учителей предметников, воспитателей и социальных педагогов.
3. Методическое обеспечение предмета ОБЖ необходимо строить с учетом обучения общей экологической безопасности и экологической безопасности, связанной с выбором оптантами профессиональных предпочтений и будущего профессионального пути.

**Литература:**

1. Башев К.С., Паландузян Е.Ю., Паландузян Ю.Х. Знание основ экологии как обязательный компонент профориентационной работы при выборе учащимися профессии инженера, Матер. VМежрег. научно-практич. конф. с междунар. участием «Формирование престижа профессии инженера у современных школьников». СПб, 2017.
2. Белов С.В., Ильницкая И.В.и др.; Учебник для ВУЗов / 7-е издание; М.: Высшая школа, 2007.
3. Броуди Артур. Большой психологический словарь. ВЕЧЕ - АКТ, М, 2001.
4. Ефимов И.В., Паландузян Е.Ю., Паландузян Ю.Х. Интегрированные занятия по технологии и физике как эффективное средство формирования эколого-технической культуры учащихся. Сборник «Инженерная аксиология», Лингвистический центр «Тайкун», СПб, 2018.
5. Катцов В.М. и др."Оценка макроэкономических последствий изменений климата на территории Российской Федерации на период до 2030 г. и дальнейшую перспективу". ООО РИФ «Д'АРТ» Москва, 2012.
6. Киселев С. А.Педагогические аспекты экологической безопасности образовательной среды. Молодой учёный, №7, 2015
7. Лучковский Р.Н., Паландузян Е.Ю., Паландузян Ю.Х. Экологизация допрофессионального образования как важнейший фактор повышения экономической эффективности процесса обучения. Инженерная аксиология. Лингвистический Центр «Тайкун», СПб, 2018.
8. Маслов Н.В. Духовные и нравственные основы образования и воспитания. М., Самшитиздат, 2013.
9. Паландузян Е.Ю., Паландузян Ю.Х. Роль самооценки кадета в формировании личностных качеств будущего военного инженера. Матер. IVМежрег.научно-практич. конф. «Роль учителя в самоопределении школьника при выборе профессии инженера». СПб, 2016.
10. Паландузян Е.Ю., Паландузян Ю.Х. Некоторые методологические особенности работы с оптанами на стадии профессионального выбора. В книге «Самоопределение старшеклассников в выборе инженерных профессий: анализ изысканий в теории и практике». Лингвистический Центр «Тайкун», СПб, 2016.
11. Роговая О.Г. Становление эколого-педагогической компетентности: теоретический и методический аспекты. РГПУ им. А.И.Герцена, СПб, 2007.
12. Сериков В.В. Личностный подход в экологическом образовании:поиск новой парадигмы. Матер. Междунар. семинара. «Образование». СПб, 1997.

**Педагогика**

**УДК: 378.2**

**кандидат педагогических наук Белик Елена Викторовна**
Институт математики, механики и компьютерных наук имени И. И. Воровича
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

## МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ РЕФЛЕКСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

*Аннотация.* Данное исследование посвящено изучению проблемы поиска практических механизмов формирования и развития профессиональной педагогической рефлексии будущих учителей. В работе актуализируется необходимость использования рефлексивной технологии обучения при работе со студентами в период педагогической практики для формирования объективной оценки приобретенного профессионального опыта и преодоления профессиональных затруднений. Методические аспекты реализации технологии раскрыты на конкретном примере.

*Ключевые слова:* технология рефлексивного обучения, профессиональная педагогическая рефлексия, педагогическое образование, педагогическая практика, самоанализ, самопознание, саморазвитие, самообразование.

*Annotation.* This study is devoted to studying the problem of finding practical mechanisms for the formation and development of professional pedagogical reflection of future teachers. The work actualizes the need to use the reflective technology of training when working with students during the period of teaching practice in order to form an objective assessment of the acquired professional experience and overcome professional difficulties. Methodical aspects of the implementation of the technology are disclosed on a specific example.

*Keywords*: technology of reflective learning, professional pedagogical reflection, pedagogical education, pedagogical practice, self-analysis, self-knowledge, self-development, self-education.

**Введение.** Современное школьное образование – это динамично развивающаяся система, непрерывно адаптирующаяся к быстро меняющимся условиям окружающего социума. Технический прогресс, интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий, социально-экономические инновации являются стимулом для поиска эффективных стратегий модернизации системы образования, приведения ее в соответствие актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. В условиях непрерывного поиска эфективных механизмов позитивных изменений образовательной среды профессионально-педагогическая деятельность современного учителя наполняется новым содержанием, предполагающим освоение инновационного опыта, приемов проектировочной деятельности, организацию и участие в исследовательской работе.

В связи с этим, задача повышения уровня компетенций в области саморазвития и самообразования должна стать одной из ключевых в системе задач подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование». Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен быть готов систематически овладевать новыми видами деятельности, формами взаимодействия с обучающимися, прогрессивными методиками обучения, повышать уровень своих профессиональных компетенций. В данном контексте возрастает роль таких профессионально-личностных характеристик будущего учителя, как наличие умения соотносить свои действия с планируемыми результатами, владеть приемами самоконтроля, самооценки и принятия решения, мониторинга своей деятельности в процесе достижения результата.

Основой для определения стратегии профессионального самообразования и личностного роста, моделирования собственного образовательного маршрута и профессиональной карьеры является высокий уровень развития профессиональной рефлексии, что актуализирует проблему поиска практических механизмов ее формирования и разработки соответствующей методики их использования.

Для разрешения обозначенной проблемы в рамках блока теоретической подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» существует весьма ограниченный арсенал психолого-технологических решений. Значительным потенциалом в развитии основных видов профессиональной рефлексии обладают различные виды учебной и производственной практики.

**Изложение основного материала статьи**. Под профессионально-педагогической рефлексией будем понимать «процесс самопознания учителем сущностных характеристик педагогического труда, направленный на анализ, оценивание и необходимую корректировку собственной педагогической деятельности, на позитивное восприятие ее другими людьми» [1, с. 106].

Как отмечает Е.В. Пискунова, профессионально-педагогическая рефлексия «связана с особенностями педагогической работы, с собственным педагогическим опытом, пересмотром его оснований, перепроектированием способов педагогических действий» [2, с. 63].

Прохождение различных видов практики в процессе подготовки будущих учителей в вузе является основной практической возможностью получения первичных профессиональных умений и навыков, началом формирования собственного педагогического опыта. Вследствие этого рефлексия – один из важнейших компонентов педагогической практики, поскольку ориентирует студентов на самоанализ собственных профессиональных характеристик в различных видах деятельности: педагогической, проектной, исследовательской и культурно-просветительской; результатов этой деятельности, анализ межличностных взаимодействий между участниками образовательного процесса: обучаемыми, родителями, учителями.

Студенты осуществляют самоанализ результатов своей педагогической деятельности на основе информации, полученной от обучаемых, однокурсников, руководителя практики (преподавателя вуза или школьного учителя), а также в результате мысленного возвращения к совершенному ими действию или возникшей в результате этого действия ситуации.

Для получения сведений от обучаемых активно используются различные рефлексивные технологии на уроке, личные беседы во внеурочное время, проводится качественный и количественный анализ результатов обучения.

Обмен информацией между студентами и руководителем практики происходит в результате взаимного посещения уроков с их последующим обсуждением в группе, что способствует совершенствованию таких рефлексивных процессов как самооценка и оценка другого, самопонимание и понимание другого. Здесь же происходит фиксация разницы между собой и другими, что может привести к внутреннему противоречию между представлением человека о себе и тем, какими качествами он обладает в действительности; между представлением о себе и представлениями других людей о человеке; между реально происходящими действиями и тем, как человек их описывает [2]. Желание разрешить указанные противоречия, объективное осознание собственных ограничений является одним из стимулов для использования всех имеющихся резервов повышения своей профессиональной компетентности.

Самоанализ проведенного урока, качественный и количественный анализ результатов обучения предполагает развитие таких рефлексивных умений как умение обнаруживать в своей деятельности проблемные ситуации, вызванные несовпадением целей и результатов процесса обучения, выявлять их причины и осуществлять поиск путей решения. Анализируя свою деятельность, студенты обучаются на практике определять границы своих компетенций, самостоятельно находить пути преодоления собственных ограничений.

Таким образом, педагогическая практика оказывает определенное влияние на формирование различных видов профессионально-педагогической рефлексии, к которым мы на основе классификации, предложенной М.В. Романовой [3], будем относить следующие:

- рефлексию собственной профессиональной компетенции;
- рефлексию собственного профессионального будущего;
- рефлексия неопределенности профессиональной деятельности;
- рефлексию сфер профессиональной деятельности;
- рефлексию взаимодействия со смежниками;
- рефлексию профессионального взаимодействия с субъектами деятельности.

Однако для правильной интерпретации полученной информации, формирования и развития навыков профессиональной рефлексии необходимо наличие опыта рефлексивных действий. Освоение такого опыта на начальном этапе должно проходить под систематическим контролем со стороны руководителя практики, при широком использовании практических механизмов технологии рефлексивного обучения, что предполагает:

- формирование мотивационной основы для развития рефлексии;
- целенаправленное использование приемов стимулирования профессионально-педагогической рефлексии;
- включение студентов в специально организованную деятельность инновационного характера;
- конкретизацию основных компонентов рефлексивной технологии обучения, соответствующих данному виду практики: концептуального, содержательного, процессуального.

Рассмотрим обозначенные условия на примере первой педагогической практики, которая в соответствии с учебным планом прикладного бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» проводится на третьем курсе в пятом семестре и расчитана на четыре недели. Доминирующим видом профессионально-педагогической рефлексии на данном этапе является рефлексия собственной профессиональной компетенции. В связи с этим ведущей целью является формирование представлений о ее концептуальных основах и практическое овладение данным видом рефлексивной деятельности на базе четкого представления о ее основных этапах и их особенностях. В соответствии с моделью, предложенной голландскими педагогами [2, с. 64], рефлексивная деятельность учителя включает следующие этапы: действие, взгляд назад на произведенное действие, осознание существенных аспектов, создание альтернативных методов действия, апробацию нового действия.

В качестве содержательной основы для реализации целевого аспекта технологии выступают различные виды профессиональной деятельности студентов: подготовка и проведение уроков по математике, разработка и проведение внеклассного мероприятия по математике, ведение учебной документации, посещение уроков учителей и однокурсников, работа с отстающими учащимися, организация взаимодействия с обучаемыми, учителями, администрацией и т.д.

Процессуальный компонент технологии предполагает овладение методами, приемами, средствами и организационными формами рефлексии. В качестве средств формирования рефлексивных умений студентам предлагаются схемы, планы или шаблоны самоанализа различных видов деятельности. Как показывает практика, даже имея подробное руководство к действию в виде плана, студенты испытывают ряд затруднений при выполнении самоанализа своих действий, которые обычно связаны с точностью описания собственных наблюдений, объективностью анализа, определением существенных аспектов.

Для их предупреждения необходима такая организация освоения сущности рефлексивных методов, которая позволяет проработать каждый этап педагогической рефлексии: действие, наблюдение, анализ, формулирование гипотез, их практическую проверку в реальных ситуациях. Студент должен уяснить структуру рефлексивной деятельности, четко соблюдать последовательность этапов, знать особенности каждого из них.

Так, описание произведенного действия на основе мысленного возвращения к нему требует беспристрастности, подробного отражения всех деталей. Ключевой вопрос, который должен быть освещен студентом: «Что происходило?». Необходимо добиваться, чтобы ответ студента на этот вопрос затрагивал все сферы существования рефлексии: мысли, чувства, действия всех реальных участников описываемой ситуации.

Каждый этап педагогической рефлексии предполагает использование конкретного арсенала методов. Так на втором этапе, предполагающем мысленное возвращение к совершенному действию или возникшей в его результате ситуации ведущим методом является анализ мыслей, действий, чувств как своих собственных, так и остальных участников процесса. Для описания действия используются как устные (коллективное обсуждение урока), так и письменные (самоанализ урока) формы рефлексии.

Сущность третьего этапа состоит в аналитической деятельности по определению наиболее важных аспектов действия, к которым можно отнести методические находки, возникновение проблем, неожиданные решения проблем.

При реализации технологии рефлексивного обучения необходимо понимать, что рефлексия – формируемое качество, которое развивается более интенсивно при определенных условиях. Одним из таких условий является включение педагога в специально организованную инновационную деятельность. Определенной возможностью в этом плане обладает этап практической проверки в реальных ситуациях высказанных гипотез о способах коррекции своей деятельности. Проанализировав свои профессиональные затруднения, студент под руководством преподавателя осуществляет поиск и отбор альтернативных приемов разрешения противоречий, в результате чего может предложить новое решение проблемы.

Для получения общего представления о динамике формирования опыта профессионально-педагогической рефлексии студентов, необходимо рассмотреть и проанализировать следующие личностные характеристики:

- потребность в самоанализе, самопознании;
- способность к объективному анализу собственных действий;
- аналитические способности, способность к объективной оценке чужих действий;
- потребность в саморазвитии, как личностном, так и профессиональном;
- способность моделирования собственного образовательного маршрута и осознания профессиональной перспективы.

Оценку способности к объективному анализу чужих и собственных действий можно провести на основе информации, полученной в ходе устного обсуждения уроков, результатов личных наблюдений руководителя за педагогической деятельностью студента, представленной отчетной документации по практике,

включающей самоанализ урока, анализ уроков учителя и однокурсников, качественный и количественный анализы контрольной работы учащихся.

Как показывает практика, эффективными методами оценки потребности в самоанализе, самопознании и саморазвитии, способности моделировать собственный образовательный маршрут являются эмпирические методы исследования, в частности, анкетирование, проводимое на этапе завершения педагогической практики.

Результаты проведенного нами анкетирования показывают, что после завершения первой педагогической практики потребность в профессиональном саморазвитии не является пока осмысленной и осознанной и не входит в систему личностно-значимых целей студентов. Более 70% респондентов считают, что им неплохо удалась роль учителя, а нехватка опыта и знаний будет восполнена с началом профессиональной деятельности. Отмечается низкая активность студентов в анализе приобретенного опыта, самостоятельных методических находок и открытий. Более трети студентов ответили отрицательно на вопросы: «Какие методические приемы Вы взяли на вооружение у своего учителя? Каковы Ваши личные методические находки?» Слабо мотивированы студенты и на занятие исследовательской деятельностью. На вопрос о том, какие проблемы и исследовательские задачи в области образовательной практики их заинтересовали, около 70% респондентов ответили отрицательно. Остальных заинтересовала методика работы с отстающими, методика проведения нестандартных уроков, психологические методы коррекции личностных характеристик.

Не все студенты смогли адекватно оценить уровень своей профессиональной компетентности. Только единицы понимают и осознают, каких конкретно знаний им не хватало: по математике, по методике обучения математике, по психологии или педагогике. Так среди причин затруднений, возникших на практике респонденты отмечали следующие: недостаточное владение технологиями установления и поддержания дисциплины, неуверенность в себе, недостаточный уровень знаний методического характера, недостаточный уровень математической подготовки, недостаточный уровень владения приемами взаимодействия с детьми, отличающимися девиантным поведением.

На вопрос о собственном профессиональном будущем 35% респондентов ответили, что обязательно пойдут работать в школу, 35% - скорее всего пойдут работать в школу, остальные 30% еще не определились.

Анализируя результаты анкетирования, можно сделать ряд общих выводов о том, что для многих студентов, прошедших первую педагогическую практику, преобладающими характеристиками рефлексивной деятельности являются:

– недостаточный уровень развития рефлексии собственной профессиональной компетенции;
– недостаточный уровень развития аналитических умений;
– недостаточная мотивация к рефлексии профессиональной деятельности;
– неосознанность потребности в профессиональном саморазвитии и самосовершенствовании;
– отсутствие потребности в исследовательской деятельности;
– недостаточный интерес к инновационной деятельности;
– недифференцированная направленность самоанализа в процессе деятельности;
– достаточный уровень развития рефлексии собственного профессионального будущего.

Данные характеристики соответствуют, в основном, показателям низкого уровня развития профессиональной рефлексии в классификации, предложенной А.А. Бехоевой [1, с. 108].

Полученные результаты анкетирования показали необходимость совершенствования методики использования технологии рефлексивного обучения в период педагогической практики, поиска более эффективной модели развития профессионально-педагогической рефлексии студентов.

**Выводы.** Резюмируя вышесказанное, отметим, что использование в период практики технологии рефлексивного обучения, поиск и совершенствование ее практических механизмов – необходимое условие повышения качества профессиональной подготовки студентов. Актуальность ее применения осознается самими студентами, так как все виды их профессиональной деятельности в этот период являются предметом практически непрерывной рефлексии. Очень важно, чтобы результаты рефлексивных процессов получили правильную интерпретацию, а приобретенный опыт – позитивную оценку, поскольку именно он «влияет на качество дальнейшего обучения, требует постоянной динамики развития, напряжения внутренних сил, создаются уникальные условия для саморазвития и самосовершенствования, для приобретения стойкой убежденности в необходимости собственного саморазвития» [4, с. 7].

Таким образом, организация педагогической практики с использованием технологии рефлексивного обучения будет способствовать определению студента в собственном видении себя как профессионала, поможет выявить свои сильные и слабые стороны, сформировать собственную систему индивидуальных образовательных ценностей и задуматься над стратегией их достижения.

**Литература:**

1. Бехоева А.А. Проектирование программы развития профессионально-педагогической рефлексии будущих учителей на основе рефлексивно-деятельностного подхода. / Национальный психологический журнал – №1, 2017. С. 105-110

2. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога // Вестник ТГПУ. – 2005. Выпуск 1 (45). Серия: Психология. С. 62-66.

3. Романова М.В. Виды профессиональной рефлексии студентов – будущих педагогов-психологов. / Теория и практика общественного развития. – №2, 2014. С. 120-122.

4. Эрнст Г.Г. Особенности развития профессиональной рефлексии будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики// Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – №4. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2016/16070.htm. – ISSN 2304-120X.

**УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент Беляева Татьяна Константиновна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
**кандидат географических наук, доцент Пухова Анна Геннадьевна**
Приволжский филиал Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Российский государственный университет правосудия» (г. Нижний Новгород);
**магистрант Никишин Владимир Евгеньевич**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

# ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ: ОТ ШКОЛЫ К ВУЗУ

*Аннотация.* Статья посвящена решению актуальной проблемы современного образования – формированию исследовательской культуры обучающихся. В настоящее время существуют объективные предпосылки для вовлечения учащихся в исследовательскую работу в школе. В статье рассматриваются компоненты исследовательской культуры и проблемы преемственности их формирования от школы к вузу.

*Ключевые слова:* исследовательская культура, творческая личность, непрерывное образование, проектно-исследовательская деятельность, научное творчество.

*Annotation.* The article is devoted to solving of the actual problem of modern education – the formation of students' research culture of. Nowadays there are objective prerequisites for involving students in research work at school. The article discusses the components of research culture and the problems of continuity of their formation from school to university.

*Keywords:* research culture, creative person, continuous education, project-research activity, scientific creativity.

**Введение.** Анализ глобальных и национальных преобразований в развитии общества позволяет выявить тенденции, которые полностью отвечают вызовам современного образования:

во-первых, в современных условиях активно реализуется идея непрерывного образования;

во-вторых, в новом информационном обществе необходимы фундаментальные изменения в организации учебного процесса (замена пассивного получения знаний в готовой форме самостоятельной работой обучающихся);

в-третьих, ранее основное внимание уделялось изучению истории знаний, сейчас – разработке новых достижений в области науки и техники.

В условиях ускоренного развития всех сфер общественной жизни в России созданы благоприятные условия для образования и создания творческой личности школьника и студента, который готов к исследовательской деятельности [3, 4, 6].

**Изложение основного материала статьи**. В настоящее время существуют объективные предпосылки для вовлечения учащихся в исследовательскую работу в школе. С целью соблюдения требований ФГОС ООО во многих школах России проводятся активные исследования, связанные с реализацией программ развития школ [1, 2]. В регионах, где учащиеся могут представить результаты своих исследований, организовываются различные конкурсы ученических исследовательских работ, в которых ведущие ученые объективно оценивают то, что было сделано школьниками. Развитие исследовательской деятельности школьников также связано с тем, что многие университеты в стране разрабатывают и осуществляют совместные исследовательские программы со школами и средними специальными учебными заведениями. В рамках этих программ студенты готовятся к исследовательской деятельности и проводят экспериментальные исследования под руководством преподавателей, аспирантов и студентов вузов [6, 7].

По мнению Е.А. Фирсовой, «исследовательская культура – это наличие определенных качеств у обучающихся, характеризующееся активными поисковыми потребностями, набором знаний, навыков, в том числе определенными исследовательскими навыками, применение которых может способствовать успешному проведению исследовательской деятельности. Это один из самых важных аспектов общей человеческой культуры, который, влияет на развитие нравственного сознания и определяет этику исследовательского поведения ученика. Культуру исследования следует рассматривать как универсальное качество личности, характеризующееся ценностным отношением к исследовательской деятельности, необходимостью поисковой деятельности, наличием определенных исследовательских навыков, способностей и творческих возможностей» [12].

Учеными выделены следующие составляющие исследовательской культуры :

- овладение понятийным аппаратом науки (на внутрипредметной и межпредметной основе);
- владение алгоритмом анализа научных проблем (планы деятельности, памятки, алгоритм действий и т.д.);
- определение комплекса методологических знаний (представления о причинно-следственных связях, закономерностях, законах принципах, гипотезах, научных фактах, концепциях, теориях и т.д.);
- рефлексия своей деятельности [9, 10].

Исследовательская культура представляет собой субъективный мир обучающегося и включает в себя определенный набор научных знаний о законах исследования и исследовательских методах; способность систематизировать информацию; наличие эмоционального компонента, такого как способность личности ученика сопереживать; наличие ценностных ориентаций, творческих интересов и исследовательских мотивов в процессе расследования; способность к творческому мышлению и описанию результатов исследования [11].

В исследовании Г.Ф. Валеевой предложена следующая структура исследовательской культуры, которая представлена тремя взаимосвязанными компонентами [8]:

1. ценностным отношением обучающихся к исследовательской деятельности (аксиологический компонент);

2. знаниями о методологии и методах исследовательской деятельности (когнитивно-информационный компонент);

3. умениями обучающегося выстраивать свою собственную систему исследовательской деятельности (креативно-деятельностный компонент).

В процессе учебно-исследовательской деятельности обучающиеся должны овладеть умениями видеть проблему, формулировать ее, намечать пути разрешения выявленной проблемы, намечать пути и методы ее разрешения и прогнозировать результаты.

Мышление ученика средней школы на уровне формальных операций потенциально готово познать мир и себя на основе научного мировоззрения. Освоение исследовательских компетенций может быть одним из способов включения ученика средней школы в пространство научной культуры [9].

В недалеком прошлом задача средней школы заключалась в том, чтобы вооружить ученика знаниями, умениями и навыками, сегодня насущной задачей школы является выявление творческих способностей каждого учащегося, развитие его личности. В решении этой проблемы большую роль играет система организации исследовательской деятельности ученика. Школьная исследовательская деятельность представляет собой набор элементов, связей, отношений в конкретной научной области, целью которых является решение исследовательских проблем.

Для школьников исследование – это способ познания через собственный творческий поиск. Поэтому исследовательская деятельность способствует выявлению степени и творческих способностей учащихся [9].

Интерес школьников к исследованиям должен постоянно поддерживаться. Это требует кропотливой работы по созданию мотивации обучающихся к научным исследованиям. Успех формирования исследовательской культуры связан с проявлением творчества и определяется соблюдением необходимых целого ряда условий. Необходимо использовать различные формы, методы и приемы: решение задач для практического применения; задач познавательного характера; задач на понимание («показать отношения», «объяснить смысл»); задачи аналитического характера («разложение на компоненты», «сравнение», «объяснение причин»), задач синтетического характера («что, если», «создать другой вариант»), задач оценочного плана («установить стандарты», «сделать комментарии»,« выберите то, что вам нравится ») [3, 9].

Значительный вклад в воспитание культуры школьников вносит участие в проектной и исследовательской деятельности. Содержание Федерального государственного образовательного стандарта ООО включает в себя идею формирования исследовательской культуры школьников. Работа над проектами в классе и вне школьных часов позволяет школьникам выбирать виды деятельности для своих интересов. Проектно-исследовательская деятельность является одним из наиболее доступных и эффективных способов формирования исследовательской культуры [2, 3].

Еще одним важным условием для подготовки старшеклассников к серьезной научно-исследовательской деятельности является организация научных сообществ учащихся (НОУ). Научно-исследовательская работа школьников осуществляется под непосредственным руководством учителя (или преподавателя вуза). Школьники решают творческие задачи, которые способствуют развитию исследовательский умений и являются одним из наиболее перспективных средств развития научной культуры [9].

Формами организации исследовательской в школе являются:

1. работа НОУ по направлениям;
2. индивидуальная, групповая научно-исследовательская работа учащихся под руководством учителей, преподавателей вузов и других специалистов на базе школы;
3. олимпиады в различных областях знаний;
4. организация интеллектуальных игр для развития познавательных интересов и творческих способностей;
5. презентация и защита научных работ учащихся в рамках подготовки их к участию в конкурсах и конференциях [3, 11].

Безусловно, приобретение научно-исследовательских навыков является мощной основой для дальнейшего развития исследовательской культуры при получении молодыми людьми высшего образования.

Одной из основных задач обучения в вузе является формирование постоянной познавательной заинтересованности студентов, развитие их аналитического и творческого мышления. Цели высшего образования определяют необходимость изменения парадигмы образования, основными компонентами которой, как и в школьном образовании, являются личная ориентация на результаты учебной деятельности, поэтому целью современного образования является не столько накопление новых знаний, а способность ориентироваться в инновационном потоке информации и применять знания на практике. Исследования показывают, что 90% студентов получают знания в процессе саморазвития и самореализации личности [4]. Только систематические учебные научные исследования и контроль за их реализацией будут способствовать формированию и развитию исследовательского мышления.

Понятие «исследовательская деятельность» включает в себя два важных компонента: во-первых, обучение студентов элементам научных исследований и их презентации; во-вторых, совместная с педагогом творческая научно-исследовательская работа [7].

Методы и формы привлечения студентов к научному творчеству очень разнообразны. Студенты участвуют в научных исследованиях в учебном процессе в рамках учебных программ и программ научно-исследовательской работы (специальные лекции по основам научных исследований, различным видам экспериментальных работ с элементами научных исследований) и во внеучебной проектной деятельности [6].

Формирование культуры научно-исследовательской и образовательной деятельности в значительной степени осуществляется в процессе написания курсовой и квалификационной работы. Именно выполнение курсовых и квалификационных работ является фундаментом для подготовки будущих специалистов к работе в условиях реальной профессиональной деятельности.

Показателями сформированности исследовательской культуры обучающихся являются :«мотивация к научному поиску и научным исследованиям, осознание ценности исследования, увлеченность научным поиском, научный стиль мышления, осмысление структурных звеньев элементов собственных познавательных действий, следование нормам и требованиям научного стиля мышления, обобщение предметного и операционального результатов исследования, технологическая готовность к исследованию,

овладение понятийным аппаратом исследуемого вопроса, умения и навыки использования методов научного познания, соблюдение правил научной организации труда студента, творческая активность личности обучающегося [6].

**Выводы:** Успешное проведение исследовательской деятельности требует постоянного и своевременного контроля. Для организации успешной работы исследовательской деятельности школьников и студентов необходима четкая взаимосвязь познавательных целей и задач и требований к будущей профессии, разработка методического обеспечения, участие обучающихся в различных научных конкурсах (научных грантах), разработка критериев оценки качества самостоятельной исследовательской деятельности, возможность применения результатов в будущей профессиональной деятельности, и наконец, моральное и материальное поощрение школьников и студентов за результаты научно-исследовательской работы.

**Литература:**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 в последней действующей в 2017 году редакции от 29 июля 2017 г.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012г., № 413.

3. Беляева, Т.К. Проблемно-исследовательское портфолио как средство оценивания проектной деятельности школьников / Т.К. Беляева, А.Г. Пухова. В сборнике: Инновационная деятельность в образовании. Сб. статей по материалам IV региональной научно-практической конференции. 2018. С. 30-32.

4. Беляева, Т.К. Развитие творческого мышления будущих учителей географии в процессе самостоятельной исследовательской деятельности // Т.К. Беляева, А.Г. Пухова, Е.А Таможняя, С.Г. Толкунова. Современные проблемы науки и образования. - 2016., № 2., С. 188

5. Беляева, Т.К. Профессиональная проба как основа осознанного выбора школьниками будущей профессии // Т.К. Беляева, Р.У. Арифулина, А.Г.Пухова, Г.И. Малышева. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-4. с. 20-26.

6. Беляева, Т.К. Организация самостоятельной исследовательской деятельности студентов педагогического вуза // Т.К. Беляева. Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2011. № 16. С. 203-212.

7. Беляева, Т.К. Тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности иностранных студентов в вузе / Т.К. Беляева, Т.Л.Шабанова. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-11. С. 16-22.

8. Валеева, Г.Ф. Задачный подход к формированию учебно-исследовательской культуры старшеклассников: автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.Ф. Валеева; Стерлитамакская государственная педагогическая академия. – Владимир, 2012. – 24 с.

9. Исаев, И.Ф., Макотрова, Г.В. Учебно-исследовательская культура как фактор творческого саморазвития старшеклассника в профильном обучении. – Белгород, 2007. – 234 с.

10. Прохорова, М.П. Организация самостоятельной работы обучающихся в форме проектной деятельности / М.П. Прохорова, А.А. Семченко // Вестник Мининского университета. 2017. № 2 (19). С. 4.

11. Рузанова, Ю.В. Реализация предметного образовательного маршрута ученика как основа индивидуализации обучения в современной школе / Ю.В. Рузанова, Т.К. Беляева, Е.Е. Варакина // Педагог 3.0: подготовка учителя для школы будущего: сб. статей... Н.Новгород: Мининский университет, 2016. С. 184-190.

12. Фирсова, Е. А. Аксиологическая образовательная среда и исследовательская культура старшеклассников [Текст] //Е.А.Фирсова. Проблемы и перспективы развития образования: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2013 г.). — Пермь: Меркурий, 2013. — С. 17-21. — URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/72/4085/ (дата обращения: 05.11.2018).

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Бехоева Ася Абдулмуслимовна**
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);
**кандидат филологичесикх наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии филиала Бабаева Эльнара Сеидгашимовна**
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Дербент)

## ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

*Аннотация.* В статье изучен процесс формирования рефлексивных умений в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов. Сделан вывод о том, что процесс рефлексии, как желание будущего педагога-психолога занять активную позицию по отношению к своей профессиональной деятельности, то есть к себе как к субъекту, позволяет осмыслить и оценить ее результативность и спрогнозировать дальнейшее развитие.

*Ключевые слова:* рефлексия, рефлексивные умения, профессиональная подготовка, будущий педагог-психолог, студент.

*Annotation.* The article examines the process of forming reflexive skills in the professional training of future teachers-psychologists. It is concluded that the process of reflection, as the desire of the future educational psychologist to take an active position in relation to his professional activity, that is, to himself as a subject, allows one to comprehend and evaluate its effectiveness and predict further development.

*Keywords:* reflection, reflexive skills, professional training, future educational psychologist, student.

**Введение.** Обучение рефлексии, выработка рефлексивных умений, рассматриваются сегодня как необходимое условие, способствующее преодолению разрыва между теоретическим и практическим компонентами общепрофессиональной подготовки будущих педагогов-психологов. Будущий педагог-

психолог, обладающий рефлексивными умениями, направлен на самого себя, сосредоточен на себе, идентифицирует себя как самоосознающую личность, становится способным развиваться дальше в профессиональном контексте. А поэтому рефлексивные умения должны реализовываться в процессе профессиональной подготовки в вузе. И наоборот, профессиональная подготовка эффективно осуществляется и проходит при условии, если студенты производят систематический рефлексивный анализ предыдущего опыта.

**Изложение основного материала статьи.** В студенческом возрасте индивид с умыслом делает выбор своего дальнейшего профессионального развития: по направлению своего духовного и личностного роста, ориентация на приоритет материального или духовно-душевного благополучия. Именно этот выбор устанавливает разрыв между молодежью в сфере духовно-ценностных ориентаций, так и в их способности к рефлексии жизненных ситуаций. Вместе с тем, глубокий по своему внутреннему духовному потенциалу студенческий возраст может никак ему не помочь в плане развития способности к рефлексии и духовности.

Сам термин «рефлексия» впервые ввел Рене Декарт, отождествляющий рефлексию со способностью индивида сосредоточиваться на своих мыслях, при этом абстрагировавшись от всего внешнего и телесного. Мыслители разных эпох обращались к вопросам о природе и сущности рефлексии, ее необходимости и способах применения в познании. В истории эволюции понятия «рефлексия» прослеживаются следующие этапы: эмпирический, логический, трансцендентальный, абсолютный. Для Джона Локка рефлексия есть «наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности» [6; с. 55]. Рефлексия, по Локку, носит эмпирический характер и описывает внутренний опыт мыслящего субъекта. Понятие «рефлексия» за долгие годы употребления в рамках философского и научного дискурса приобрело множество значений, которые в целом могут быть объединены пониманием рефлексии, как типа философского мышления, направленного на осмысление и обоснование собственных предпосылок, требующего обращения сознания на себя [8; с. 770]. Отвергая идею врожденных концепций Рене Декарта, Дж. Локк провел мысль об опытном происхождении знания, отметив два ее вида - *чувственный опыт и рефлексию (внутренний опыт).* Рефлексия - «это... наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности из чего вытекает вывод, что рефлексия – это, прежде всего внимание, интерес, чуткость к самому себе, к тому, что происходит внутри личности. Дж. Локк полагал, что все идеи приходят от ощущения или рефлексии и именно на опыте основывается все наше знание. Наблюдение доставляет разуму весь материал для мышления и может быть направлено на внешние предметы или внутренние действия ума, которые мы сами воспринимаем и о которых мы сами размышляем. Например, идею восприятия и идею воли мы получаем от рефлексии» [3; с. 116].

Анализируя и подвергая критике понимание Дж. Локком термина «рефлексия», Г. Лейбниц подчеркивает, что «... для нас невозможно рефлектировать постоянно и явным образом над всеми нашими мыслями, в противном случае наш разум рефлектировал бы над каждой рефлексией до бесконечности, не будучи в состоянии перейти к какой-нибудь новой мысли» [4; С. 44].

Для понимания сущности и содержания рефлексивных умений педагога-психолога особую значимость для нашего исследования имеет взгляд Дж.Дьюи, который аргументировал положения современного рефлексивного обучения. Американский ученый, философ и психолог Джон Дьюи, был одним из первых, кто в XX веке привлек к рефлексии внимание. Его главный классический труд «Как мы думаем» [1910 г.] дает определение рефлексивному мышлению: «Активное, настойчивое и внимательное рассмотрение какого бы то ни было мнения, или предполагаемой формы знания, при свете оснований, на которых оно покоится, и анализ дальнейших выводов, к которым оно приводит» [2, С. 15].

Рефлексия в науке имеет как собственно научную, так и социальную, этическую и даже эстетическую направленность (например, анализ соответствия научного исследования принципу гармонии и простоты). Безусловно, такой подход способствует развитию научного поиска, повышает его продуктивность и вместе с тем обогащает его духовный потенциал. В понимании рефлексии как философской категории, отображающей сознание и мышление, ученые подразумевают процесс размышления человека о происходящем в его собственном сознании, обращении назад, осмыслении содержания собственного самосознания, принцип мышления, форму теоретической деятельности. Поэтому высшее педагогическое образование должно решать задачи профессиональной подготовки специалиста, который четко представляет и осознает свое место в рамках культуры и школьного учебного процесса.

В отечественной *психологической литературе* (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Ю.Н. Кулюткин, Г.М. Андреева, Г.С. Сухобская, И.Н. Семенов, Л.М. Митина и др.) рефлексия понимается как психический механизм, обеспечивающий существование человеческой деятельности. Наиболее традиционными является осмысления рефлексии как осмысление, познание себя и своей деятельности, своих сильных и слабых сторон; способность личности, проявляющаяся в обращении сознаний на самого себя, свой внутренний мир и свое место во взаимоотношении с другими людьми, на формы и способы деятельности. Соответственно рефлексия объединяет многие психические функции для достижения генеральной цели - обеспечения существования человеческой деятельности как одного из источников существования самого человека. Л.С. Выготский отмечает, что «рефлексия находит свое выражение в так называемой нормальной двойственности сознания, когда индивид по отношению к самому себе одновременно выступает и как объект рефлексии (как «я-исполнитель») и как ее субъект (как «я- контролер»), который регулирует собственные действия и поступки. Важно, однако, заметить, что рефлексивный анализ не является процессом, замкнутым в каком- то чисто индивидуальном пространстве самосознания; напротив, способность человека рефлексивно отнестись к самому себе и своей деятельности есть результат освоения (интериоризации) личностью отношений между людьми [1; С. 76]. Лишь на основе взаимодействия с другими людьми, когда человек старается понять мысли и чувства другого и когда он оценивает себя глазами этого другого, он оказывается способным рефлексивно отнестись и к самому себе.

Рефлексивные процессы должны идти чрез всю профессиональную деятельность педагога-психолога и проявляться:

а) в условиях общения педагога с учащимися, когда он стремится адекватно понимать и целенаправленно регулировать мысли, чувства и поступки детей;

б) в ходе проектирования деятельности детей, когда учитель самостоятельно разрабатывает цели обучения и их достижения, но разрабатывает их с учетом индивидуальных, характерологических свойств учащихся и возможностей их продвижения и развития;

в) в ходе самоанализа и самооценки педагогом-психологом собственной деятельности и себя самого себя как ее субъекта педагогической деятельности и самодеятельности.

В случае если будущий учитель сосредоточен на самом себе, идентифицирует себя как рефлектирующую личность, становится способным развиваться дальше. Поскольку рефлексия является одним из механизмов развития профессиональной деятельности, то должна осуществляться в процессе профессиональной подготовки. Вместе с тем, установка будущего педагога-психолога на развитие профессиональной деятельности или ее изменение эффективно происходит в результате рефлексивного анализа предыдущего опыта. Процесс саморефлексии, как демонстрация способности индивида занять исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как к субъекту, позволяет анализировать, осмысливать и оценивать ее эффективность, прогнозировать его дальнейшее развитие.

Таким образом, психологическая наука позволяет говорить о рефлексии как об особой реальности, в рамках которой человек приобретает опыт личностного осмысления своего профессионального опыта. Рефлексия как бы приостанавливает процесс жизни, дает возможность человеку выйти из нее «для занятия позиции над ней и выработки соответствующего отношения к ней» [9; С. 24]. Формирование основ рефлексивных умений закладывается, как правило, при возникновении у личности каких-либо затруднений в реализации деятельности, которые не позволяют достигнуть желаемого результата. Предоставленная ситуация вероятно может иметь два выхода: а) использование личностью предыдущего опыта (анализ своего или чужого) в осуществлении подобной деятельности, что позволяет снять проблему; б) если аналогов осуществляемой деятельности в прошлом опыте нет, то формируется план новой будущей деятельности, но выработанный на основе анализа прошлого опыта. Вариант «б» призывает личность выйти на новую позицию, «внешнюю как по отношению к прежним, уже выполненным деятельностям, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности» [5; С. 29], что именуется «рефлексивным выходом».. Данный способ представляет прежние деятельности и опыт в качестве материала анализа, а будущая деятельность – в качестве уже перспективного, предполагаемого объекта. Невозможно установление правильных отношений с другими людьми, если игнорировать процессы рефлексии. По мнению Л.М.Митиной, рефлексия - это реконструкция в собственном сознании элементов внутреннего мира других людей, то есть понимание их [7; С. 20].

Рефлексивные умения занимают важное место в структуре общепрофессиональных умений педагога-психолога, поскольку именно на основе рефлексивных умений осуществляется становление профессиональной компетентности будущего педагога-психолога. Анализ зарубежной психологической литературы [Дьюи Д., Карнеги Дж., Роджерс К., Фрейберг и др.] в рамках обучения в педагогическом вузе будущий педагог-психолог посещает специальные консультации, в ходе которых формируются рефлексивные умения, становления профессиональной компетентности будущего учителя.

И.А. Зимней разработаны основные классификации или две структуры рефлексивных умений. В первой структуре ученый выделяет рефлексивные умения в отдельную группу. А во второй структуре И.А. Зимняя в каждой группе общепрофессиональных умений педагога - *познавательных, проектировочных, конструктивных, организаторских, коммуникативных* - выделяет отдельно рефлексивные умения. Очень важно, в данном случае то, что во второй структуре, в каждой группе общепрофессиональных умений будущего педагога-психолога присутствует определенный вид рефлексии. А именно, в *познавательных умениях* (умение анализировать достоинства и недостатки собственной деятельности и личности, опора в решении педагогических задач на волевые стороны своей личности; поиск причины неудач в собственной деятельности; находить перспективы в перестройке деятельности); в *проектировочных умениях* **(**способность к анализу темы урока до ее изучения учениками и соотнесению материала данной темы с курсом); *в конструктивных умениях* (стимулирование интереса учащихся, использование интересных, необычных аспектов темы; организация урока с помощью репродуктивного опыта учащихся); *в организаторских умениях (*умение организовать взаимодействие с учениками, коллегами, родителями, организация обучения как процесс самовыражения учащихся; обеспечение координации совместной деятельности с учащимися); в *коммуникативных умениях (*умение саморегуляции деятельности, наличие собственного мнения о человеке на основе своих наблюдений и изучения его поступков и характера; умение контролировать и проектировать свое эмоциональное состояние, знание механизмов общения и средства педагогической коммуникации, умение анализировать психическое состояние каждого ученика; умение поставить диагноз ошибки ученика, исправить ошибку; эмпатия).

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил определить задачи эффективного формирования рефлексивной позиции у будущих педагогов-психологов в вузе: сформировать эмоционально-чувственное, заинтересованное отношение к профессиональной деятельности, к жизни*;* развить способность к эффективной коммуникации в межличностных отношениях; продуктивное общение со всеми участниками педагогического процесса; рефлексивность по отношению к самому себе и своей деятельности; сформировать способность к использованию различных форм и способов деятельности и самодеятельности, научить эмоционально пересмотреть и «пережить» собственные достоинства и недостатки; развить активные рассуждения, умозаключения, осмысление и осознание собственной деятельности; сформировать умение спокойно рассуждать и спорить сосредоточиваться на своих мыслях; сформировать способность концентрироваться на сути и содержании своих мыслей, своих проблем, на способе их разрешения; уметь осмысливать деятельность и взаимодействие; уметь проектировать и моделировать действия; сформировать способность интроспективно просматривать и отслеживать ход своей интеллектуальной деятельности; сформировать умение использовать студентом раннее усвоенного опыта или анализ своего и чужого опыта деятельности, развить установки и переосмыслить личностью прежнего собственного опыта, который отражает проблемно-конфликтные ситуации и пробуждает активное действенное отношение к «Я» к собственному поведению и общению, а также к осуществляемой деятельности; сформировать у студентов открытость к профессиональным инновациям и новшествам, представление о рефлексивных процессах учительского труда, формирование стиля рефлексивного мышления.

Профессиональной становление и формирование рефлексивных умений у будущих педагогов-психологов в вузе предполагает высокий уровень воспитания у них личностно-профессиональных качеств, от которых во многом зависит формирование их профессиональных качеств и компетенций.

**Выводы.** Таким образом, процесс рефлексии, как желание будущего педагога-психолога занять активную позицию по отношению к своей профессиональной деятельности, то есть к себе как к субъекту, позволяет осмыслить и оценить ее результативность и спрогнозировать дальнейшее развитие. формирование рефлексивных умений у будущего педагога-психолога будет более успешным, при соблюдении следующих условий: вооружение студентов знаниями, умениями и навыками рефлексии; формирование рефлексивного поведения будущего педагога как комплекс поступков и действий психолога; создание эффективных систем мотивации и стимулирования будущих педагогов-психологов; разработка и внедрение психолого-педагогических технологий в процесс профессиональной подготовки вуза.

**Литература:**


1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика-Пресс, 1996. - 536 с.
2. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. - Пер. с англ. 1997.
3. Косов Б.Б. Личность: теория, диагностика и развитие. - М.: Академический проект, 2008. - 240 с.
4. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Моделирование педагогических ситуаций. - М.: Педагогика, 2006. - 120 с.
5. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. - Личность: внутренний мир и самореализация. – СПб.: Изд-во «Тускарора». – 1996. - 289 с.
6. Майерс Д. Интуиция. – СПб.: Питер, 2009. – 256 с.
7. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М., 2008. - 200 с.
8. Практическая психология образования / Под ред. И.В.Дубровиной - М.: ТЦ «Сфера», 1998. - 130 с.
9. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. - М, 1990. - 215 с.


**Педагогика**


**УДК 371**



**старший преподаватель кафедры педагогики**
**и психологии Бугославская Александра Владимировна**
Институт педагогического образования и менеджмента (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Армянск)


## ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ


*Аннотация.* Статья посвящена изучению сущности практико-ориентированной профессиональной подготовки будущих психологов. В работе анализируются основные теоретические аспекты концепции практико-ориентированного образования, обосновывается преимущество практико-ориентированной направленности профессионального образования будущих психологов в высшей школе.



*Ключевые слова:* практико-ориентированная профессиональная подготовка, практико-ориентированное образование, профессиональная подготовка будущих психологов, практико-ориентированная направленность профессионального образования, продуктивное обучение, продуктивные технологии.



*Annotation.* The article is devoted to the study of the essence of practice-oriented professional training of future psychologists. The paper analyzes the main theoretical aspects of the concept of practice-oriented education, substantiates the advantage of practice-oriented orientation of professional education of future psychologists in higher education.



*Keywords:* practice-oriented vocational training, practice-oriented education, professional training of future psychologists, practice-oriented orientation of vocational education, productive training, productive technologies.


**Введение.** Анализ Федерального образовательного стандарта высшего профессионального образования [7] и профессионального стандарта «Психолог» социальной сфере» [8] позволяет определить основные требования к профессиональной подготовке будущих психологов в высшей школе, а именно: будущий психолог в социальной сфере должен:

- обладать знаниями основных психологических дисциплин;
- иметь фундаментальные знания о коммуникативных системах и основах межличностного и профессионального общения;
- владеть концепциями гуманитарных и общественных наук и использовать их методы в различных сферах деятельности.

Изучение потребностей современного социума и специфики реализации подрастающим поколением своих потенциальных возможностей обусловила потребность в подготовке высокопрофессиональных психологов, способных работать в поликультурной среде и способствовать гармонизации отношений между молодежью и культурой общения в мировом пространстве.

В современных условиях актуализируется потребность формирования у будущих психологов следующих профессионально значимых качеств:

- высокой профессиональной компетентности;
- инициативности в решении нестандартных задач;
- мобильности;
- креативности;
- способности к самообразованию;
- способности к налаживанию контактов с субъектами профессиональной деятельности;
- способности понимать позицию других;
- умения опосредованно влиять на формирование целесообразного отношения к событиям;
- умения строить гармоничные межличностные отношения в профессиональной сфере;
- умения выступать фасилитатором в становлении ценностных ориентаций;

- высокого уровня речекоммуникативной личности.

Учет требований современного общества и государства актуализирует потребность реализации новой парадигмы профессиональной подготовки будущих психологов в высшей школе, одним из направлений которой является практико-ориентированная подготовка.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является изучение сущности практико-ориентированной направленности профессиональной подготовки будущих психологов в высшей школе.

**Изложение основного материала статьи.** Осуществление профессионального образования будущих психологов, которые будут отвечать актуальным требованиям современного общества, обосновывает необходимость развития новых направлений профессиональной подготовки. Одним из них является практико-ориентированная направленность профессионального образования будущих специалистов.

Изучение сущности данного направления требует обращения к его истокам в теоретической научной литературе. Анализ теоретических источников позволяет констатировать наличие различных точек зрения на изучаемую проблему, среди которых особое внимание привлекает концепция практик. Теоретические основы концепции практик были заложены в научных трудах М. Хайдеггера [10].

Методология концепции практик переносит акценты из структуры общества и системы общественных отношений на деятельность обучающегося, вовлеченного в эту систему. Согласно рассматриваемой концепции, обучающийся является носителем определенной системы знаний, навыков и умений, реализуемых в действиях. Система практических действий, навыков и умений образует практическое знание, которое является первичным и служит основанием любого «теоретического» знания, основой научной, философской, этической и любой другой рефлексии.

Целесообразность применения основ данной концепции в системе профессиональной подготовки будущих психологов обосновывается следующим: специалист анализируемой нами профессиональной сферы решает практические проблемы, а не познает окружающую среду. Комплекс его практических действий и знаний, который рождаются в результате этих действий, составляют тот фон, ту реальную основу, на основе которой формируются различные знаковые системы, приобретая статус норм и стандартов.

По мнению С.А. Мамыченко, «действия и операции, многократно осуществляемые студентом в ходе практико-ориентированного обучения, интериоризируются с тем, чтобы в новых условиях вновь реализоваться вовне [6, с. 95].

Социальная действительность, с позиций практико-ориентированного подхода, – это сумма человеческих практик, навыков и умений. Так, в процессе овладения набором практических действий будущий психолог приобретает социальную и профессиональную определенность.

Согласно концепции М. Хайдеггера, любая практика состоит из единства трех компонентов:

- совокупности инструментов, предметов, используемых для выполнения определенной задачи, а также совокупности соответствующих знаний, навыков и умений индивида по их применению;
- социального пространства, которое ограничивает целесообразность, деятельность, выполняемую как единство практического задания, инструментов и навыков человека.
- вовлеченного в деятельность обучающегося, который приобретает в этом пространстве свою социальную и субъектную «идентичности» [10].

В данном исследовании мы разделяем мнение С.А. Мамыченко, который полагает, что «практико-ориентированное обучение направлено на овладение как психической, так и предметной деятельностью; оно не только способствует обогащению опыта, но формирует такие личностные структуры, которые позволят индивиду активно включиться в профессиональную деятельность» [6, с. 95].

Практико-ориентированная подготовка как система состоит из комплекса подсистем, включающего действия и операции, способствующие максимальному сближению учебной и профессиональной деятельности [6].

Практико-ориентированная профессиональная подготовка характеризуется совокупностью взаимосвязанных и взаимообусловленных составляющих:

- концептуальной;
- содержательной;
- технологической;
- диагностической [2].

Практико-ориентированная подготовка должна реализовываться в четыре стадии.

1. На первой стадии актуализируется имеющейся у студента опыт и происходит получение нового на его основе. Обновление содержания и структуры психолого-педагогической подготовки в направлении усиления его практической ориентированности реализуется как приобретение смоделированного опыта профессионально важных ролей, которые актуальны для анализируемой нами профессии. В рамках данной стадии студенту обеспечивается возможность знакомства с профессионально важными ролями, принятия их как модели поведения в пределах профессии. Диагностика индивидуальных психологических особенностей обучающегося побуждает к рефлексии собственной готовности к реализации указанных ролей, стратегий и тактик профессионального самосовершенствования. Осознание будущим специалистом профессиональной роли позволяет ему критически оценить собственный уровень профессиональных притязаний, дает понимание того, что является истинно важным для будущей профессии.

Вследствие данных процессов формируется психолого-педагогическая компетентность, которая предусматривает ознакомление с психолого-педагогическим содержанием ролей в профессиональной деятельности, то есть с перечнем параметров, комплексом знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения соответствующих ролей [3]. Содержание анализируемой стадии связано с рефлексией имеющегося у личности опыта, приобретенных базовых теоретических знаний, опыта освоения межличностных ролей.

2. Следующая стадия реализуется в процессе профессиональной подготовки на старших курсах и в процессе практики. Воспроизведение усвоенных существенных свойств и социально-профессиональных отношений способствует отражению опыта, полученного студентом на предыдущем этапе. Новый опыт включается в умения и навыки, а также в структуру прошлого опыта. Так, в контексте данной стадии формируется опыт профессионально-ролевой деятельности будущего психолога.

3. В рамках третьей стадии проектируются наиболее целесообразные индивидуальные комплексы профессионально значимых ролей с учетом характера будущей профессиональной деятельности психолога в

социальной сфере. На данном этапе создаются условия для адаптации студентов к будущим профессиональным ролям. Иными словами, на данной стадии формируется ролевая профессиональная компетентность.

4. Четвертая стадия предусматривает апробацию профессиональной роли в процессе практики. В таком контексте во время практики происходят следующие личностные образования:

- конкретизируются предварительно сформированные абстрактные концепции и модели будущей профессиональной деятельности;
- происходит дальнейшее формирование и закрепление навыков и умений в системе нового освоенного практического опыта;
- апробируются знания и профессиональный опыт в профессиональных практических ситуациях [9].

Проанализировав теоретические аспекты практико-ориентированной направленности профессиональной подготовки будущих специалистов, определим организационно-педагогические особенности указанного концептуального подхода в контексте проблемы реализации профессионального образования будущих психологов высшей школе. Так, практико-ориентированное обучение будущих психологов в высшей школе предусматривает расширение содержания базовых и профессионально-ориентированных психологических дисциплин с целью согласования их с содержанием тренинговых программ. Расширение практического компонента реализуется путем соблюдения межпредметных связей между профессионально-ориентированными дисциплинами.

В контексте данного исследования разделяем точку зрения теоретиков практико-ориентированного подхода в высшем образовании, подчеркивающих, что система практико-ориентированной подготовки будет эффективной при условии обеспечения ее соответствующей продуктивной технологией. Основные идеи продуктивных образовательных технологий создали предпосылки для развития образования, ориентированного на развитие и формирование личности. На основе указанных идей сформировались системы и средства продуктивного обучения. Такое обучение исследователи рассматривают как педагогическую технологию [4].

По мнению Н.Ф. Коряковцевой, практико-ориентированное обучение – это обучение, которое основано на овладении предметными знаниями в процессе практической деятельности и может рассматриваться как процесс совместной деятельности обучающегося и преподавателя, результатом которого является становление у обучающегося навыка смотреть на систему знаний через призму практического опыта, получение творческой самостоятельности и интеллектуальных стимулов, необходимых для профессиональной самореализации [5].

Продуктивное обучение – это такой образовательный процесс, который способствует привлечению будущих специалистов к тем сферам деятельности, которые они выбрали, и организует их деятельность по образовательной программе, разработанной вместе с профессионалами, учитывает практический опыт обучающихся [5].

Целью продуктивного обучения, по мнению Ю.В. Еремина, является развитие личности в обществе, а также совершенствование самого общества [4].

К особенностям продуктивной деятельности А.А. Вострикова относит:

- умение обрабатывать большое количество информации, что невозможно без формирования продуктивного, творческого мышления;
- личностный и социальный рост будущих специалистов [1].

**Выводы.** Резюмируя вышеизложенное, заключим: одним из направлений эффективной инновационной парадигмы профессионального образования будущих психологов является практико-ориентированное обучение, которое, по нашему мнению, является наиболее целесообразной концептуальной основой формирования профессиональной компетентности будущего психолога. Внедрение практико-ориентированной модели профессиональной подготовки обусловлено необходимостью сочетания теории и практики. Практико-ориентированная подготовка предполагает перемещение акцента с учебной деятельности будущего специалиста на его самостоятельную производительную работу.

Реализация продуктивных образовательных технологий возможна только в практико-ориентированной среде вуза. В этой связи, по нашему мнению, перспективным является определение сущности и реализации практико-ориентированного обучения будущих психологов, способствующей внедрению практико-ориентированных инновационных моделей подготовки специалистов.

Практико-ориентированная подготовка будущих психологов будет успешной, если будет реализовываться путем использования продуктивных образовательных технологий.

**Литература:**

1. Востриков А.А. Основы теории и технологии компетентностного подхода в элитной школе. Авторская модель. Монография. Изд-во «Продуктивная педагогика». – Томск, 2006. – 218 с.
2. Горбунова Т.В. Практико-ориентированный подход к подготовке будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности // Вестник ЧГПУ. 2010. №2. С. 93-101.
3. Григорович Л.А., Чернова О.Н., Гришечкина М.В., Билибина О.А. Психолого-педагогические условия формирования психологической компетентности учителя. Результаты эмпирического исследования // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 12-4. – С. 508-511
4. Ерѐмин Ю.В. Принципы построения модели продуктивного обучения профессиональной коммуникации на иностранном языке в педагогическом университете / Ю.В. Ерѐмин, А.В. Рубцова // Проблемы современной филологии и лингводидактики: сб. науч. трудов. – СПб., 2008. – С. 90–96.
5. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: Продуктивные образовательные технологии. – М.: Academia, 2010. – 192 с.
6. Мамыченко С. А. Практико-ориентированная модель обучения студентов в учебном процессе современного вуза // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2017. – № 2. – С. 92-98.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2016 г. N 549 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры)» // http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/b010103.pdf
8. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 N 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (Зарегистрировано в Минюсте России 18.08.2015 N

38575) // http://psp.imc-nev.ru/dokumenty/137-ministerstvo-truda-i-sotsialnoj-zashchity-rossijskoj-federatsii-prikaz-ot-24-iyulya-2015-g-n-514n
9. Смирнова И. Э. Высшее образование в современном мире: тенденции, стратегии, модели обучения: монография / И. Э. Смирнова. – М., 2012. – 132 с.
10. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; Пер. с нем. В.В. Бибихина. – Харьков: «Фолио», 2003. – 503 с.



**УДК 378.1**

**доктор технических наук, профессор Бойченко Олег Валерьевич**
Институт экономики и управления (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь);
**ассистент Смирнова Оксана Юрьевна**
Институт экономики и управления (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

# МЕТОДИКА НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА

*Аннотация.* В статье рассмотрен алгоритм научного исследования, основные этапы научного исследования, приведены трактовки и определения: актуальности, гипотезы, новизны, теоретических и методологических методы исследования, а также теоретическая и практическая значимость, необходимые при осуществлении исследования.

*Ключевые слова:* исследование, методы, актуальность, новизна, гипотеза, теоретическая значимость, практическая значимость, задачи исследования.

*Annotation.* The article considers the algorithm of scientific research, the main stages of scientific research, provides interpretations and definitions: relevance, hypotheses, novelties, theoretical and methodological methods of research, as well as the theoretical and practical significance required for the implementation of the study.

*Keywords:* research, methods, relevance, novelty, hypothesis, theoretical significance, practical significance, research objectives.

**Введение**. В современном мире, поток информации приходящийся на любого человека колоссален по своим объемам. Эта статья поможет начинающим ученым (аспирантам) немного разобраться в алгоритме, по которому необходимо осуществлять свое педагогическое исследование.

«Мы лишаем детей будущего, если продолжаем учить сегодня так, как учили этому вчера» – Джон Дьюи [3, с. 119].

**Изложение основного материала статьи.** Каждое научное исследование от творческой идеи до официального представления научного труда имеет неповторимую специфику. Однако всем исследованиям присущи общие особенности, которые включают универсальные последовательные процессы:

1. Выбор темы, обоснование ее актуальности и мониторинг ее разработанности; выбор объекта, предмета, определение цели и задач исследования.
2. Аккумуляция необходимой научной информации, поиск, изучение и анализ литературных источников; выбор направлений исследования.
3. Отработка гипотезы и теоретических предпосылок исследования, определение научного задания.
4. Подбор методов исследования, являющиеся инструментами получения фактических данных, необходимых условий достижения поставленной цели.
5. Обработка и анализ результатов экспериментального исследования.
6. Написание и оформление текста работы: введение, выводы, использованные источники, приложения.
7. Подготовка к защите и защита научного исследования.

Обоснование актуальности выбранной темы − первый этап исследования. Исследование − квалификационный авторский труд. Выбор темы, правильность понимания и оценка темы в своевременном аспекте, со стороны социальной значимости, основные характеристики научной зрелости и профессиональной подготовленности ученого [1, с. 67].

Актуальность исследования – применение полученных научных результатов или знаний в какой-либо отрасли производства в настоящее время. Описание актуальности – уточнение сущности исследуемой проблемы. Проблема возникает в тех случаях, когда приобретенный опыт и знание уже показало свою несостоятельность, а новые еще не приобрели развитой формы. Таким образом, проблема в научном мире − это противоречивая ситуация, которая требует решения. Такие ситуации чаще всего возникают в результате открытие новых фактов, которые не укладываются в рамки прежних теоретических представлений. Правильная постановка и ясная формулировка новых проблем имеет важное значение, как и их решения. По сути, именно выбор проблемы очень во многом определяет стратегию исследования и направление научного поиска. Сформулировать научную проблему – означает показать умение отделить главное от второстепенного, выявить то, что уже известно и до сих пор неизвестно науке по предмету исследования.

Критерий актуальности динамичный, подвижный, зависит от времени с учетом конкретных и специфических обстоятельств. В самом обобщенном случае актуальность характеризуется степенью расхождения между спросом и предложением научной идеи и практическими рекомендациями. Самой убедительной основой, определяющей актуальность исследования, является социальный заказ, который демонстрирует острые социально значимые проблемы, которые требуют немедленного разрешения.

При обосновании актуальности исследования важно с самого начала выяснить основные противоречия или не соответствия между достигнутым уровнем педагогических знаний и проблемами развития теории и практики. Они могут быть обусловлены как открытием новых фактов и связей, так и появлением вопросов

практики, требующих разработки новых теоретических знаний. Выявить противоречия, определяющие проблему исследования, бывает сложнее, чем разработать решение самой проблемы.

Еще один важный фактор при описании исследования – объект и предмет исследования, а именно определение границ между этими понятиями. Объект − это процесс или явление, порождающие проблемную ситуацию (часть практики или научного знания). Объект является процессом или явлением, порождающим проблемную ситуацию. Предмет − это то, что содержится в пределах объекта. Объект и предмет исследования как категории научного процесса соотносятся между собой как общее и частное. В объекте выделяется та его часть, которая является предметом исследования. Именно на него и направляется основное внимание ученого, так как предмет определяет тему диссертационного исследования. В общем объект научного исследования – сфера поиска, а предмет – конкретно то, что определяется.

После обоснования актуальности выбранной темы ученым осуществляется переход на следующий этап исследования − формулировка цели исследования, установление конкретных задач, которые должны быть решены в соответствии с целью. Цель исследования формулируется с учетом темы исследования и характеризует основной смысл работы. Результат должен быть конструктивным, то есть предоставлять возможность разработать социально полезный продукт, технологию, методику и т.д., с лучшими показателями качества продукта или процесса, чем было ранее.

Описание цели и задач как правило начинается со следующих слов: уточнить, изучить, описать, установить, выяснить, вывести формулу и т.д.).

Определение цели, связанно с поиском путей кратко и содержательно раскрыть поисковой результат исследования, новым решением проблемы (ученому необходимо продемонстрировать возможный вариант решения исследуемой проблемы в виде нового знания). Как правило, цель исследования содержится в формулировке темы. Итак, цель педагогического исследования – это обоснованное представление об общих конечных и промежуточных результатах научного поиска, по сути, в цели формулируется общий замысел исследования.

Решение проблемы, то есть достижение цели, требует понятия позиции ученого, суть которой излагается в гипотезе исследования. Гипотеза – предположение, предлагающееся для объяснения какого-либо явления, истинное значение которого не определено. Формулировка гипотезы начинается во время размышлений над целью и задачами исследования. Проанализировав состояние выбранной для исследования проблемы, ученый размышляет над необходимостью выяснить прежде всего самые актуальные вопросы, сформулировать предыдущие представления о связях, которые могли бы существовать между фактами. Гипотеза выдвигается в случае, когда предусматривается необходимость ее экспериментальной проверки. Итак, гипотеза – обоснованное предположение, которое предоставляет возможность на основании перечня фактов сделать выводы о существовании объекта, связей или причин явления, при этом такой вывод нельзя считать полностью доказанным.

Гипотеза возникает из потребностей общественной практики и отображает научные абстракции, систематизирует явные теоретические представления, включает мысли, понятия, умозаключения, создавая таким образом целостную структуру. Формулировка гипотезы выходит из необходимости создания гипотетической теории объекта исследования на основе его предмета, которая отличается от уже явной некоторыми новыми элементами.

Сформулированные задачи являются отражением содержания разделов исследования. Способы решения основных задач предусматривает определение ученым методологии и теоретических основ исследования, а также основных методов, использованных во время проведения исследовательской работы и базы, на основе которой определялись явления, проверялись недостатки разработанных ранее методик. Важный этап научной работы − выбор методов исследования, своеобразного инструментария для получения фактического материала и необходимых условий достижения поставленной цели [2, с. 22].

Определяя методологию ученый утверждает с каких именно позиций, подходов, принципов он исследует проблему. Требования, предъявляемые к выбору и реализации таких способов методологического анализа, сводятся к тому, чтобы методы исследования, его понятийно-категориальный аппарат были адекватны выбранной стратегии, характеризовались необходимостью и совершенством. В таком случае обеспечивается возможность получения достоверного и сопоставленного эмпирического материала, его обоснованной теоретической обработки и интерпретации.

Описание процесса исследования - основная часть официального оформления исследования, где изложена методика и техника исследования с применением законов и правил логики. Следующий важный этап хода научного исследования − обсуждение результатов на конференциях, на заседаниях профилирующих кафедр, научных семинаров, ученых и научно-технических советов, по предварительной оценке, теоретической и практической ценности исследования, является первым социальным откликом.

Заключительным этапом хода научного исследования являются выводы, которые содержат новые и существенные знания, которые составляют научные и практические результаты выполненного диссертационного исследования. На стадии завершения исследования необходимо подвести итоги, четко и конкретно определить, какие новые знания получены и каково его значение для науки и практики. Формулировка научной новизны результатов исследования – «лицо» какого-либо исследования, так как именно по ней судят о качестве проведенной работы, при первом ознакомлении с исследованием.

Новизна проработки процесса, метода или технологии в педагогике состоит в том, что исследованный новый, имеющий неповторимые и неизученные признаки процесс использования взаимосвязанных действий в образовательном процессе, дает при использовании положительный эффект, введенный в научный оборот новый метод исследования педагогической деятельности; обработанный новый тест; комплекс для диагностики уровня обученности или готовности. Теоретическая значимость результатов исследования – интегральная характеристика влияния, проведенного исследования на педагогические идеи и методы, комплексы и показатели перспективности, доказанности и концептуальности.

Полученные ученым научные результаты должны прямо или косвенно влиять на педагогическую практику, осмысление возможностей применения полученного нового знания должно быть конкретным, четко определенным, где конкретный результат исследования поможет исправить какой-либо недочет в педагогической деятельности. Важно дать четкое представление о том, какие и для каких практических целей можно использовать именно эти результаты, полученные при проведении исследования. Практическая

значимость исследования – влияние, которые оказывают результаты исследования на образовательный процесс, методику преподавания и обучения, организацию воспитательной работы и т.д.

Как следует из изложенного, понятие «научный результат» неотъемлемо от понятия «исследование». Научный результат − это знание, соответствующее требованиям новизны, достоверности и теоретической и практической ценности. Научный результат, как правило, − творческий продукт раздела диссертационного исследования [4, с. 57]. Сущность научного результата формулируется в выводах к разделам. Наилучшей формой научного результата является закон или полученная закономерность. Рассмотрим примеры научных результатов:

1. Деформация, возникающая в упругом теле (пружине, стержне и т. п.), пропорциональна приложенной к этому телу силе (закон Гука).
2. Энергия вещества прямо пропорциональная его массе умноженной на квадрат скорости (закон пропорциональности массы и энергии − закон Энштейна).

$$E = mc^2$$

3. Объем информации, необходимый для управления системой производства, квадратное зависит от суммы единиц оборудования и количества обслуживающего персонала этой системы (постулат Глушкова).

$$W = c \cdot (m + n)^2$$

4. 50% товаров, продающихся сегодня на рынке, десять лет назад потребителям была неизвестна.
5. 20% людей выпивают 80% всего кофе (принцип 20/80).
6. Производительность труда работника любой организации зависит от его мотивации.

Проанализируем законы, постулаты и утверждения, приведенные в порядке уменьшения их популярности в научном мире. Законы Гука и Энштейна соответствуют всем требованиям, предъявляемым к научным результатам: в то время, когда эти законы были только получены, то есть были новым знанием, их актуальность была неоспорима, эти законы многократно проверены экспериментами, имеют теоретическую и практическую ценность.

Утверждение, взятое из монографии академика В. М. Глушкова «Введение к кибернетике», по форме имеет вид научного результата, однако, не соответствует требованию достоверности, так как выведено подсознательно, без экспериментальной проверки [5, с. 10].

Четвертое утверждение является научным результатом, полученным экспериментально, с помощью методов статистической обработки данных. Пятое утверждение больше похоже на шутку, чем на научный результат, учитывая его формулировку. На самом деле, этот принцип не раз подтверждался в различных экспериментах и имеет практическое значение.

Приведем более точную формулировку этого утверждения: в любой организации в среднем 20% факторов обусловливают 80% эффекта. Последнее утверждение не является научным результатом, потому что в нем приведена общеизвестная тенденция, соответственно нет конкретности, практической ценности, изначально необходимо дать четкое определение термину «мотивация». Достоверность полученных результатов устанавливает степень их соответствия истине и находится рядом с новизной. Достоверность, то есть достигнутая правильность, это доказательство того, что полученный результат (закон, закономерность, совокупность педагогических фактов, возможности, дидактические или воспитательные принципы) используются всегда для определенного класса объектов при заданных условиях [6, с. 19].

Обоснование научного результата – наличие убедительного доказательства его достоверности.

Достоверность и обоснование научных результатов исследования обеспечивается перечнем условий, представленных в таблице 1.

*Таблица 1*

**Условия достоверности полученных научных результатов**

| № п/п | Характеристика условия достоверности |
|---|---|
| 1 | Учет представленного количества фактов, которые влияют на решение научной задачи |
| 2 | Использование выходных данных, полученных из практического опыта |
| 3 | Обоснование выбора основных допущений и ограничений, принятых за выходные данные при формулировании поставленных научных задач |
| 4 | Использование современного, апробированного научно-методического аппарата, с конкретным перечнем использованных общих и частных показателей и критериев, а также моделей |
| 5 | Объединение теоретических исследований с большим объемом экспериментальных исследований |

Достоверность и обоснованность научных положений, выводов, рекомендаций подтверждаются рядом требований, представленных в таблице 2.

*Таблица 2*

**Требования к достоверности и обоснованности научных положений**

| № п/п | Характеристика требования |
|---|---|
| 1 | Результаты моделирования педагогических явлений и процессов |
| 2 | Совпадение теоретически полученных результатов с результатами проверки на практике |
| 3 | Совпадение результатов моделирования с данными эксперимента |
| 4 | Получение вместе с заново обработанными общими научными положениями (выводы, рекомендации, модели, зависимости) показателей и критериев широко известных научных результатов |
| 5 | Результаты опытно-проектных разработок |
| 6 | Результаты предположенных психолого-педагогических и организационных решений |
| 7 | Четкое научное трактование полученных результатов |

**Выводы.** Научные исследования тяжелый и кропотливый труд ученого. В зависимости от того, насколько правильно выбрана и сформулирована тема исследования, обоснована актуальность, поставлены задачи, обработаны полученные результаты зависит: обсуждение результатов на конференциях разного уровня, предварительная оценка теоретической и практической ценности исследования.

**Литература**:

1. Андреев, Г. И. В помощь написания диссертации и рефератов: основы научной работы и оформление результатов научной деятельности: Учеб. Пособие / Г. И. Андреев, С. А. Смирнов, В. А. Тихомиров. - Москва, 2004. – 272 с.
2. Гордиенко, Т.П. Исследование – искусство научного познания / Т. П. Гордиенко, О. Ю. Смирнова // Педагогический вестник. – научный журнал: – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2018. – Вып. 1. – с. 21-25.
3. Дьюи, Дж. Философские труды / Издание подготовлено Б. А. Шарвадзе. - Тбилиси, 2009. – 345 с.
4. Мангушев, Р.А. Рекомендации по подготовке и защите кандидатских диссертаций по техническим дисциплинам / Р. А. Мангушев; СПбГАСУ. – СПб., 2009. – 84 с.
5. Методические указания по работе над кандидатской диссертацией по техническим наукам для соискателей ученых степеней и аспирантов всех форм подготовки / Сост. А. Т. Ашеров, А. И. Губинский. - Харьков: УЗПИ, 1987. – 64 с.
6. Новиков, А. М. Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога-исследователя. – 4-е изд. / А. М. Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2003. – 104 с.

**Педагогика**

**УДК 378.147**

**кандидат педагогических наук, доцент Болбат Ольга Борисовна**
ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения» (г. Новосибирск);
**кандидат педагогических наук, доцент Шабалина Надежда Константиновна**
ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения» (г. Новосибирск)

## ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ДИСЦИПЛИН ГРАФИЧЕСКОГО ЦИКЛА

*Аннотация.* В середине прошлого века наше государство представляло собой мощную промышленную державу с высоким научно-техническим потенциалом, которая вполне заслуженно занимала ведущие места в мире по уровню развития науки и техники. Изменения, которые происходят сегодня в экономике, наглядно демонстрируют техническое отставание нашего государства от промышленно развитых стран. Авторами статьи предпринята попытка проанализировать состояние российского инженерного образования и проблемы высшего технического образования в области графических дисциплин на примере преподавания графики в Сибирском государственном университете путей сообщения. Проанализирована графическая составляющая образовательной цепочки «школа» - «вуз» и причины, снижающие уровень графической подготовки абитуриентов технических вузов. Авторами приведены результаты проведенного исследования в виде случайной выборки студентов первого курса двух факультетов «Строительство железных дорог» и «Управление транспортно-технологическими комплексами». Вопросы формирования графической грамотности во все времена были и остаются актуальными, т.к. она является основой инженерного образования. В статье сделан вывод и даны рекомендации по повышению уровня качества образования по дисциплинам графического цикла в средней школе и техническом вузе.

*Ключевые слова:* средняя школа, технический университет, графическая подготовка, графические дисциплины.

*Annotation.* In the middle of the last century our state represented the powerful industrial power with a high scientific and technical potential which quite deservedly took the leading places in the world on the level of development of science and technology. Changes which happen in economy today visually show technical lag of our state from industrialized countries. Authors of article made an attempt to analyse a condition of the Russian engineering education and a problem of the higher technical education in the field of graphic disciplines on the example of teaching graphics at the Siberian state transport university. The graphic component of an educational chain the "school" - "higher education institution" and the reasons reducing the level of graphic training of entrants of technical colleges is analysed. Authors gave results of the conducted research in the form of casual selection of first-year students of two faculties "Construction of the railroads" and "Management of transport and technological complexes". Questions of formation of graphic literacy were at all times and remain relevant since it is a basis of engineering education. In article the conclusion is drawn and recommendations about increase in level of quality of education about disciplines of a graphic cycle at high school and technical college are made.

*Keyword:* high school, technical university, graphic preparation, graphic disciplines.

**Введение.** В наши дни обостряется необходимость анализа состояния российского инженерного образования.

В середине прошлого века наше государство представляло собой мощную промышленную державу с высоким научно-техническим потенциалом. Анализ Н.В. Соснина и С.И. Почекутова [1], опубликованный еще в 2007 году показал, что одной из основных причин отставания России в развитии экономики, является низкая конкурентоспособность системы образования. И сегодня в экономике очевиден этот факт. В телевизионных новостях осенью 2016 года В.В. Путин озвучил проблему дефицита квалификации кадров: «Средний Россиянин за 1 час работы вносит в ВВП 22 доллара. За границей этот показатель примерно в 4 раза больше!».

Президент Ассоциации вузов транспорта, ректор Московского государственного университета путей сообщения Б.А. Лёвин на семинаре 2014 года сформулировал «основные цели развития вузов Росжелдора, среди которых первая - «постоянное наращивание исследовательского и образовательного потенциала университетских комплексов в соответствии с требованиями, предъявляемыми государством к инновационным вузам» [2, с. 7].

**Изложение основного материала статьи.** Для решения стоящих перед страной задач необходимо обеспечивать соответствующий уровень подготовки инженерного корпуса, а это напрямую зависит от уровня компетентности контингента студентов. На кафедре «Графика» Сибирского государственного университета путей сообщения (СГУПСа) ежегодно ведется работа с вновь пришедшими первокурсниками с целью оптимизации технологии процесса разработки и корректировки учебных планов и программ по предметам графического цикла. Это представлено в виде:

- ежегодного входного анализа графических знаний, умений и навыков первокурсников;
- опросов и бесед в целях выявления приоритетных форм учебной деятельности для каждого студента индивидуально;
- поддержки связи с выпускающими кафедрами и со старшекурсниками (анализ графической составляющей курсовых и дипломных проектов), обнаружение возможных недоработок графической подготовки при обучении на первом курсе.

Вопросы формирования графической грамотности актуальны во все времена. Инженерная графика, является базовой дисциплиной на первом курсе любого технического вуза. В процессе изучения графики у студентов развивается образное мышление и пространственное воображение; будущие специалисты учатся методам конструирования геометрических объектов и способам получения их чертежей; умению решать задачи, связанные с пространственными структурами; читать и выполнять с помощью графических программ конструкторскую и техническую документацию. Это необходимо для будущего специалиста любого инженерного направления. Л.С. Выготский, изучая психологическую сторону развития творчества у детей, анализировал в основном их рисунки [3]. И это не случайно, поскольку графическая форма представления информации практически мгновенно воспринимается читателем, а, самое главное, очень удобно встраивается в логическую цепь рассуждений и поисков решения поставленной задачи. Зрительные формы представления реальности или фантазии динамичны. Это делает их оптимальным инструментом для структурирования творческого процесса. Развитые образные формы мышления позволяют создавать визуализированные системы, схемы или модели и манипулировать ими, расчленяя, видоизменяя и вновь интегрируя целое и его части, получая новые возможные или практически обновленные варианты. Новая идея проще и чаще складывается в сознании человека в форме образа. На этом фундаменте формируется и аналитическая оценка идеи, от которой зависит правильность выбора последующих направлений работы для достижения желаемого результата.

В педагогике уже стала традиционной задача организации непрерывности образования. Графическая подготовка требует особого рассмотрения. Случайные, фрагментарные, часто сформированные на весьма низком уровне графические навыки современных абитуриентов не считаются недостатком. Обычным становится мнение, что компьютерная форма исполнения графических документов - единственная, достойная настоящего времени, что она доступна любому пользователю компьютера. В то же время первокурсники, кроме освоения работы в графическом редакторе, должны обладать навыками и компетенциями выполнения чертежей «вручную», необходимыми для дальнейшего процесса обучения в вузе. Большинство специальных дисциплин старших курсов рассчитаны на графически грамотного студента.

Средняя общеобразовательная школа и средние профессиональные учебные заведения являются подготовительной ступенью к получению высшего образования. Об исчезновении дисциплины «Черчение» в школьной программе, о разрушении технической компоненты дополнительного образования, которая в свое время была основной формой профориентации в нашей стране, мы говорили немало [4, 5]. Сегодня большинство первокурсников приходят в технические вузы с низким уровнем графической подготовки. Это является одной из серьезных проблем обучения первокурсников. Качественный уровень обучения, достижения желаемых результатов, озвученных Б.А. Лёвиным, можно построить только на надежном фундаменте.

Рассмотрим образовательную цепочку графических дисциплин (школа-вуз), предусмотренных современным образовательным стандартом (рисунок 1).

**Рисунок 1. Образовательная цепочка графических дисциплин**

Процесс начинается со средней школы. Как видно из рассматриваемой схемы, в задачи школьного образования не введена дисциплина «Черчение». Формально часы для преподавания курса черчения включены в программу занятий по технологии. Факт снижения уровня графической подготовки выпускников школ бесспорен. В то же время рабочие программы по дисциплинам «Начертательная геометрия» и «Инженерная графика» высшей школы из-за сокращения аудиторных часов не имеют возможности изучать азы. В свете образовательных стандартов нового поколения большая часть вузовского учебного материала вынесена на часы для самостоятельной работы.

Рассмотрим результаты анкетирования 2017 года, представленные в таблице 1. К составлению вопросов анкеты были привлечены специалисты кафедры «Профессиональное обучение, педагогика и психология» СГУПС. Анкета состояла из 15 вопросов. Целевая аудитория – первокурсники, обучающиеся на нашей кафедре. Регистрация и анкетирование студентов были организованы через формы Google.

| Факультет | Группа | Число опрошенных студентов | Не изучали черчение | Изучали черчение | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | в школе | в ЦДО СГУПС |
| УТТК | ММ111 | 24 | 7 | 17 | 2 |
| | ММ112 | 24 | 8 | 16 | 3 |
| | ММ113 | 23 | 15 | 8 | 2 |
| СЖД | СД114 | 28 | 18 | 4 | 6 |
| | СД115 | 27 | 21 | 6 | - |

Результаты проведенного анкетирования демонстрируют неподготовленность первокурсников к изучению графических дисциплин в вузе. Возникший школьный пробел знаний заполнить чрезвычайно сложно. Это, к сожалению, касается не только нашей дисциплины. Уровень подготовки современных абитуриентов в большинстве своем не удовлетворяет требованиям, предъявляемым к студентам-первокурсникам. Сознавая этот факт, многие технические университеты (и СГУПС в том числе) организовывают различные формы предвузовского обучения. На базе нашего университета более 25 лет работает Центр довузовского образования (ЦДО), направленный на повышение качества подготовки абитуриентов СГУПС, а также на их профессиональную ориентацию. Работа ЦДО СГУПС построена на тесном контакте с Западно-Сибирской железной дорогой, Департаментом образования НСО, общеобразовательными школами г. Новосибирска и Новосибирской области. В учебные планы профильных классов ЦДО СГУПС включена дисциплина «Инженерная графика», на изучение которой отводится 2 часа в неделю в течение одного семестра. Форма итоговой аттестации – дифференцированный зачет. Занятия проводятся в аудиториях университета преподавателями кафедры «Графика». В наши дни существует мнение, что 34 часа на изучение графики в средней школе более, чем достаточно. Но, к сожалению, зачастую и такое количество часов отсутствует. Необходимость введения самостоятельной дисциплины «Черчение» в школьный курс очевидна. Некоторые учебные заведения г. Новосибирска (например, лицей №159, лицей 22 «Надежда Сибири») ежегодно направляют на обучение черчению в наш университет учащихся старших классов.

Мы считаем необходимым рассмотреть возникшую проблему в свете мнения В. Лившица, член-корреспондента Российской академии информатизации образования [6]. Он ставит вопрос о несоответствии требованиям времени современного уровня инженерной подготовки выпускников технических университетов. Постоянно возрастающая сложность и наукоемкость современных составляющих техносферы, инфосферы и социосферы, вызывает необходимость «формирования нового поколения инженеров», способных решать современные инженерные задачи. В то же время, в развитии технических университетов наблюдается движение «в сторону так называемого нефункционального образования». В результате дипломированным специалистам чрезвычайно трудно, а порой просто невозможно, попадая в реальные условия производственного, поисково-научного или управленческого процесса, включаться в процесс профессиональной инженерной деятельности на необходимом уровне. Формально в учебные программы технических университетов включено развитие профессиональных компетенций. Большинство первокурсников не способно воспринимать учебную информацию на необходимом университетском уровне. Выше уже отмечалось, что формирование профессиональных компетенций и инженерного мышления студентов возможно лишь при достойном уровне подготовки абитуриентов.

Безусловно, нельзя не согласиться с автором, утверждающим, что:

- знания, умения и навыки, полученные студентами на начальной стадии обучения в техническом университете, носят абстрактный и бессистемный характер;
- обучение ведется по материалам, копирующим страницы учебников;
- часто за долгое время обучения студент не выполняет учебные задания своими руками: принцип «руки растят голову» бесследно исчезает из системы инженерного образования;
- проявляется незнание инструментов и стандартов инженерной графики, неумение выполнить «на листке бумаги простейший эскиз и считать в уме в пределах двух действий арифметики» [6].

Адресованы эти претензии должны быть, в первую очередь, не преподавателям технических университетов, а средней школе. Ежегодно проводимый преподавателями нашей кафедры анализ продемонстрировал, что на первый курс университета приходят студенты:

- не умеющие работать с книгой, т.к. в средней школе этому практически не учат;

- делающие в каждом предложении грамматические ошибки, т.к. по русскому языку практически отсутствуют диктанты, а по литературе можно скачать в интернете сокращенные версии художественных произведений великих авторов;

- не умеющие считать в уме;

- демонстрирующие слабую графическую подготовку (неумение «читать» и выполнять простейшие чертежи, неумение по двум изображениям детали построить третье и т.д.).

При наборе абитуриентов, ведомственные учебные заведения находятся в особо затруднительном положении. Железная дорога проходит не только по крупным городам и промышленным центрам страны. На первый курс нашего университета поступает много студентов, обучающихся по целевому направлению из разных мест, среди которых есть и отдаленные мелкие станции, и небольшие разъезды. Университетские преподаватели вынуждены обучать тот контингент молодежи, который к ним направляет дорога, гарантированно оплачивая обучение. Уровень подготовки абитуриентов оставляет желать лучшего.

В. Лифшиц, анализируя современное состояние преподавания инженерной графики, считает необходимым осуществить оптимизацию всего комплекса проблем дисциплины. Вот некоторые пункты его предложения:

- увеличение количества учебных часов, выделенных на изучение инженерной графики;
- введение категорического запрета на сокращение часов, выделенных на изучение инженерной графики;
- в качестве обязательных пропедевтических практикумов должны быть введены «Техническое рисование», «Эскизирование». Студентов необходимо учить навыкам ручного черчения [6].

Современный уровень научно-технического прогресса и широкое применение автоматизированных систем проектирования не позволяют полностью вернуться на обучение «ручной инженерной графике», но ввести в учебную дисциплину задания, выполняемые «вручную», возможно. Например, дисциплина «Начертательная геометрия и инженерная графика», преподаваемая на 1 и 2 курсах направления 23.05.01 «Наземные транспортно-технологические средства» преподается следующим образом: в первом семестре, изучая раздел «Начертательная геометрия», студенты работают «вручную», а учебные задания раздела «Инженерная графика» во втором и третьем семестрах выполняются с помощью программы SolidWorks, но содержат несколько заданий, выполняемых «вручную» (эскизирование и технический рисунок). При этом состав изучаемых разделов и тем, как и выбор компьютерных программ, в каждом отдельном случае обсуждается на семинарах с выпускающими кафедрами.

**Выводы.** Результаты многолетнего педагогического наблюдения и анкетирования первокурсников СГУПС факультета «Управление транспортно-технологическими комплексами» демонстрируют сложность освоения раздела дисциплины «Начертательная геометрия», преподаваемой на 1 курсе в 1 семестре. Проведенный опрос студентов показал, что они не осознают значение инженерной графики в профессиональном образовании. Около трети опрошенных считают уроки технологии в школе не интересными и второстепенными. Чуть меньше половины тестируемых студентов относятся к занятиям по черчению как к неизбежности, но с безразличием, при этом считая его необязательным предметом. И только одна треть от общего количества опрошенных абитуриентов считают инженерную графику необходимой дисциплиной для дальнейшей профессиональной деятельности. И это студенты технического вуза! Проведенный в конце учебного года повторный опрос первокурсников СГУПС продемонстрировал другие результаты: студенты коренным образом изменили свое мнение о значимости графических дисциплин в профессиональном образовании. Оказалось, что 75% обучающихся нравится данная дисциплина, и лишь 25% выражают безразличие. Слабая графическая подготовка студентов сказывается на качестве последующего обучения на старших курсах.

Из вышесказанного можно сделать вывод: для повышения качества обучения необходимо:

- увеличить значимость графических дисциплин в средней школе (дисциплина «Черчение» должна быть во всех профильных классах, и вести ее должны педагоги-специалисты);

- при технических университетах организовать курсы по черчению для подготовки к обучению в вузе (во многих вузах организованы подготовительные курсы для поступающих по математике, физике, русскому языку и т.д. А почему нет по черчению? Возможно, это помогло бы скорее адаптироваться студентам-первокурсникам к циклу трудоемких графических дисциплин, изучаемых на первом курсе);

- не сокращать учебное время, отводимое на изучение графических дисциплин в вузе. В настоящее время во многих технических вузах наблюдается тенденция уменьшения учебных часов на изучение дисциплин графического цикла, учебный процесс переориентирован преимущественно на самостоятельную работу студентов.

**Литература:**

1. Соснин Н.В., Почекутов С.И. Модель инженерной подготовки и образовательные стандарты нового поколения / Инженерное образование 2007- № 4. С. 76-83

2. Подготовка кадров для транспорта в условиях действия Федерального закона Российской Федерации от 29.12.2012 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Материалы докладов и дискуссий участников семинара ректоров и проректоров вузов железнодорожного транспорта (Сочи, 16 – 17 июня 2014 г.). - Под общ. ред. д.т.н., проф. Б.А.Лёвина. – М., МИИТ, 2015. – 87 с.

3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерки: Кн. для учителя. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 1991. - 93 с.

4. Шабалина Н.К. Современные проблемы преподавания инженерной графики во втузах // Актуальные модернизации высшей школы: Материалы Международной научно-методической конференции (6-7 февраля 2014 г.) / СГУПС, НТИ – филиал МГУТД. – Новосибирск: Изд-во СГУПСа, 2014. – С. 324 – 327.

5. Болбат О.Б. Проблемы непрерывного графического образования // Модернизация отечественного высшего образования: расчеты и просчеты: Материалы Международной научно-методической конференции. Новосибирск: Изд-во СГУПСа, 2015. С. 195-198.

6. Лифшиц В. Парадоксы компьютеризации в инженерном образовании: инженерная графика. // САПР и графика.– 2012 №1. – С. 59-61

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

# ПРЕПОДАВАНИЕ УРОКОВ ТЕХНОЛОГИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ В СЕЛЬСКИХ МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛАХ

*Аннотация.* В данной статье рассмотрены особенности преподавания уроков технологии с применением ИКТ в малокомплектных сельских школах.
*Ключевые слова:* обучение детей, малокомплектная сельская школа, предметная область «Технология», информационно-коммуникативные технологии.
*Annotation.* This article discusses the features of teaching technology lessons in a small rural school using ICT.
*Keywords:* teaching children, small rural school, subject area “Technology”, information and communication technologies.

**Введение.** Информатизация сегодня рассматривается как один из основных путей модернизации системы образования. Это связано не только с развитием техники и технологий, но и, прежде всего, с переменами, которые вызваны развитием информационного общества, в котором основной ценностью становится информация и умение работать с ней. Соответственно, одной из главных задач современной системы образования является разработка проектов и программ, способствующих формированию человека современного общества. Основной целью педагогических коллективов является создание условий для выявления и развития способностей каждого ребенка, формирования личности, имеющей прочные базовые знания и способной адаптироваться к условиям современной жизни. Информатизацию образования следует рассматривать как одно из важных средств достижения поставленной цели. При этом имеется в виду решение ряда последовательных задач: техническое оснащение, создание дидактических средств, разработка новых технологий обучения.

Наряду с этим, наше общество в последние годы столкнулось с обострением социально-экономических проблем, которое, в свою очередь, повлекло за собой ухудшение демографической ситуации и к увеличению числа малокомплектных школ и классов с маленькой наполняемостью.

В глубокой, удаленной от крупных промышленных и административных центров провинции таких школ становится все больше и больше. Образовательный процесс в этих школах, как правило, организован по традиционному образцу и не всегда учитывает особенности маленькой провинциальной школы. Качество образования в них, в большинстве своем, ниже, чем в городских школах, их выпускники менее конкурентоспособны, с точки зрения социализации, в обществе. Один из важных показателей создавшейся ситуации – число выпускников провинциальных школ, поступивших в ВУЗы, в два с лишним раза ниже. Ситуация усугубляется еще и тем, что в школу приходит значительное число детей с низким уровнем развития, что обусловлено ухудшением социально-экономического положения семьи из-за массовой безработицы, особенно характерной для провинции.

**Изложение основного материала статьи.** Организация образовательного процесса в малокомплектной школе имеет свою особенность: на уроки приходят дети разного возраста и часто на разные предметы. Малокомплектная школа вписывается в условия образовательных стандартов второго поколения, прежде всего тем, что в новых стандартах отводится значительное место развитию элементарных навыков самообразования, контроля и самооценки. Как известно, обучение в малокомплектной школе предусматривает, преимущественно поисковый характер обучения, роль учителя в таких условиях - направляющая.

Малокомплектная школа - это школа без параллельных классов с небольшим числом учеников. Для малокомплектных школ характерна неравномерная наполняемость классов. Основной структурный компонент малокомплектной школы - класс-комплект. Учитель в таком классе ведет сразу не менее двух предметов. Планирование занятий происходит по принципу однотипности предметов. Например: на уроке технологии в 5 классе – ознакомление новой темы, а в 6 классе – повторение пройденной темы и практическая работа в виде выполнения творческого проекта.

Современная сельская школа, выстраивая систему развития образования, не может состояться без применения информационно-коммуникационных технологий. В работах [2, 5, 6] информационные технологии, рассматриваемые как один из компонентов целостной системы обучения, не только облегчают доступ к информации, открывают возможности вариативности учебной деятельности, ее индивидуализации и дифференциации, но и позволяют по-новому организовать взаимодействие всех субъектов обучения, построить образовательную систему, в которой ученик был бы активным и равноправным участником образовательной деятельности.

Особенностями предметной области «Технология» являются:

- практико-ориентированная направленность содержания обучения, которая позволяет реализовать практическое применение знаний, полученных при изучении других учебных предметов (черчение, алгебра, физика, биология, география, изобразительное искусство и др.), в интеллектуально-практической деятельности ученика; это, в свою очередь, создает условия для развития инициативности, изобретательности, гибкости и вариативности мышления у школьников;
- формирование социально ценных практических умений, опыта преобразовательной деятельности и развитие творчества – создает предпосылки для более успешной социализации личности;
- возможность создания и реализации моделей социального поведения при работе в малых группах обеспечивает благоприятные условия для коммуникативной практики учащихся и для социальной адаптации в целом.

Благодаря современным техническим средствам обучения учитель может организовать учебный процесс на высоком уровне.

Использование ИКТ на уроках технологии дает возможность:

- визуализировать учебную информацию с помощью наглядного представления на экране теоретического материала и технологического процесса;
- индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения за счет возможности изучения, повторения материала с индивидуальной скоростью

усвоения;
- развивать межпредметные связи [1].

Урок необходимо построить в соответствии с требованиями ФГОС. В зависимости от содержания учебного материала разновозрастные занятия (уроки) могут быть однотемные и разнотемные. Однотемные занятия проводятся в тех случаях, когда у учащихся разных классов есть общий круг изучаемых на разных уровнях вопросов и понятий. Разнотемные занятия проводятся в тех случаях, когда по программе не получаются однотемные занятия. Однако главная и наиболее сложная по характеру специфическая особенность уроков состоит в том, что методические приемы нуждаются в видоизменении, модификации, обусловленной условиями одновременной работы нескольких классов в одном помещении и под руководством одного учителя. Так как деятельность учителя не изменяется в зависимости от того, работает ли он с одним классом или одновременно с несколькими, то модификация приемов касается учебной деятельности детей на этапах подготовки к восприятию нового и закреплению материала.

Применение информационно - коммуникативных технологий в процессе обучения, несомненно, вызывает у детей повышенный интерес и усиливает мотивацию обучения. Их использование создает возможности доступа к свежей информации, осуществления «диалога» с источником знаний, позволяет значительно экономить драгоценное время. Использование ИКТ позволяет сделать процесс обучения ярким, наглядным, динамичным.

Рассмотрим применение интерактивной доски на уроке технологии:

- во-первых, учащиеся с удовольствием передвигают рисунки, делают надписи, составляют технологические карты на интерактивной доске. Возможность исправить ошибки, допущенные одноклассниками и показать свои знания, мотивируют ученика слушать ответ одноклассников;

- во-вторых, используется доска на разных этапах урока: во время объяснения нового материала, закрепления пройденного и проверки навыков и умений. С помощью данной техники можно организовать индивидуальную, групповую работу, работу в парах, что способствует сплочению коллектива, укреплению межличностных отношений. Так используя возможность интерактивной доски на два экрана, учащиеся разделились на две команды и украшают «свой дом» резьбой подбирая соответствующий вид с последующей защитой;

- в-третьих, интерактивная доска помогает организовать разные виды работы: интеллектуальные и творческие, способствует развитию мелкой моторики. Применение ее не только позволяет представить аудиовизуальную информацию с помощью различных мультимедийных ресурсов, но и дает возможность учащимся непосредственно взаимодействовать с новым учебным материалом.

Эффективность использования интерактивной доски состоит в том, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают.

На уроках технологии можно применять и настольные видеокамеры. Настольная камера позволяет показать на любом экране и плоский объект – документ, цветное фото, рисунок из книги, и трехмерный – людей, самые разнообразные предметы (микроэлектронику, например) [4].

Также появились копи-доски, которые снабжены устройствами для выдачи бумажных копий того изображения, которое выполнено на доске. Одним нажатием кнопки можно получить копии эскиза, выполненного учителем и раздать учащимся.

Кроме применения современных приборов на уроках технологии можно использовать такие программы как КОМПАС (КОМПлекс Автоматизированных Систем). В возможностях этого российского продукта реализованы простановка всех типов размеров, автоматизированная простановка предельных отклонений (допусков), подбор по ним квалитетов. Среди объектов оформления чертежа – все виды шероховатостей, линии выносок, линии разреза и сечения, многое другое. Само изображение на мониторе можно редактировать в целой гамме возможностей (сдвиг, поворот, масштабирование, симметрия, деформация и др.) [4].

Важным элементом предметной области «Технология» является творческий проект, выполняемый каждым школьником. Проект – это творческая, завершенная работа, соответствующая возрастным возможностям ребенка и избранная им самостоятельно и добровольно, согласно тематическому планированию. При выполнении творческого проекта учащиеся составляют «Технологическую карту», делают «презентацию» в виде слайдов по своей теме, используя все возможности компьютерной техники. Тематика творческих проектов для каждого класса разная, например, в 5 классе для девочек – «Сервировка стола», «Фартук», для мальчиков – «Приспособление для распиливания», «Модель спортивного автомобиля», в 6 классе для девочек – «Изготовление паспарту в технике счетной вышивки», «Юбка», для мальчиков - «Садовый рыхлитель», «Кормушка для птиц», в 7 классе для девочек - «Праздничный наряд», «Приготовление обеда», «Декорирование одежды», для мальчиков – «Массажер», «Наличник для окна дачного домика». Использование ИКТ при выполнении творческого проекта намного расширяет и дополняет их работу. Наряду с этим, учащиеся обогащаются знаниями и навыками.

Однако, при использовании на уроках ИКТ надо учитывать возраст обучающихся. Эффективность применения ИКТ также зависит от этапа урока. Использование ИКТ не должно длиться подряд более 20 минут: учащиеся устают, перестают понимать, не могут осмыслить новую информацию.

**Выводы.** Таким образом, использование компьютерных технологий на уроках предметной области «Технология» в малокомплектных школах позволяет оптимально использовать время. Одновременно с использованием средств ИКТ может заинтересовать ребенка и другими школьными предметами, а также эффективнее проводить уроки особенно при обучении сдвоенных классов.

**Литература:**

1. Бортник А.Ф. Использование ИКТ на уроках технологии // «Электронное обучение в ВУЗе и школе» / Материалы сетевой международной научно-практической конференции. - СПб.: Астерион, 2015.- С. 51-52

2. Бортник А.Ф. Использование электронных средств на уроках технологии // «Электронное обучение в ВУЗе и школе» / Материалы сетевой международной научно-практической конференции. - СПб.: Астерион, 2014. - С. 68-70
3. ИКТ в образовании – http://www.ict.edu.ru ИКТ в образовании – http://www.ict.edu.ru
4. Кругликов Г.И. Методика преподавания технологии с практикумом: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 480 с.
5. Образование в российской информационной сети - http://education.rin.ru
6. Новые педагогические технологии – http://scholar.urs.ac.ru/courses/Technology/index.html



**УДК: 378.147.88**

**кандидат педагогических наук, доцент Бреус Ирина Анатольевна**
Институт математики, механики и компьютерных наук имени И. И. Воровича
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

*Аннотация*. В статье рассматриваются вопросы организации педагогической практики будущих учителей математики. Изложены основные задачи практики, её содержание и общая характеристика. Перечислены и охарактеризованы этапы деятельности студентов во время педагогической практики. Также в статье уделено внимание затруднениям, которые испытывают будущие учителя математики во время прохождения практики, и мерам по их преодолению.

*Ключевые слова*: компетенции, урок математики, конспект урока, внеурочная деятельность, методы обучения, технологии, средства обучения.

*Annotation.* The article deals with the organization of pedagogical practice of future teachers of mathematics. The main objectives of the practice, its content and general characteristics are described. Stages of activity of students during pedagogical practice are listed and characterized. The article also focuses on the difficulties experienced by future teachers of mathematics during the practice, and measures to overcome them.

*Keywords:* competence, math lesson, a summary of the lesson, outside-lesson activities, teaching methods, technology, means of teaching.

**Введение.** Согласно образовательной программе высшего образования по подготовке будущих учителей математики в результате обучения у последних должны быть сформированы универсальные, общекультурные и профессиональные компетенции. Этому способствует, в частности, проведение практик обучающихся. «Организация проведения практики, предусмотренной образовательной программой, осуществляется организациями, осуществляющими образовательную деятельность, на основе договоров с организациями, осуществляющими деятельность по образовательной программе соответствующего профиля. Практика может быть проведена непосредственно в организации, осуществляющей образовательную деятельность» [1].

В Институте математики, механики и компьютерных наук им. И.И. Воровича Южного федерального университета регулярно осуществляется прохождение предусмотренной учебным планом педагогической практики студентов – будущих учителей математики. Во время педагогической практики актуализируются, становятся востребованными, закрепляются знания и первоначальные педагогические и методические умения, полученные при освоении теоретических курсов и дисциплин по выбору. Практика способствует дальнейшему формированию профессиональных умений и навыков, приобретению студентами опыта педагогической деятельности, работы с учащимися различных возрастных категорий.

**Изложение основного материала статьи.** Педагогическая практика осуществляется индивидуально каждым студентом на базе учебных заведений города Ростова-на-Дону и области. Практика проходит под руководством учителей математики и преподавателей университета, имеющих соответствующую учебную нагрузку. Педагогическая деятельность осуществляется студентом большей частью самостоятельно, при невмешательстве в ход урока руководителей, оказывающих предварительную консультационную и организационную поддержку. Студент регулярно информирует группового руководителя о ходе, проблемах и первичных результатах практики.

Школы, куда распределяются студенты, подбираются таким образом, чтобы начинающие учителя могли максимально реализовать свои знания и умения как специальные, так и методические. В каждой школе имеется несколько кабинетов математики, оборудованных необходимым минимумом учебно-наглядных пособий, куда входят технические средства обучения, дидактические материалы, учебная литература, а также имеется мультимедийное оборудование, включающее интерактивную доску, проекторы, компьютеры.

Администрация и педагоги школ относятся к проблеме организации практики с пониманием, охотно продумывают совместную работу, предварительно обсуждают и заключают договоры о сотрудничестве с университетом. Для непосредственного руководства педагогической практикой в школе рекомендуются опытные учителя-математики, доброжелательно настроенные по отношению к студентам, готовые делиться с ними своим педагогическим опытом. Особенностями современного урока математики являются его связь с жизнью, вследствие чего изложение теоретического материала носит проблемный характер и сопровождается жизненными примерами, схемами, таблицами. Учителя проводят консультации, касающиеся того, как поддерживать дисциплину в классе, как общаться с детьми, как менять виды деятельности на уроках.

В учебных заведениях будущим учителям математики предоставляются помещения для проведения методических дней, для обсуждения с групповым или факультетским руководителем текущих проблем.

В ходе педагогической практики студенты обучаются разрабатывать уроки математики, внеклассные занятия по предмету и оформлять конспекты в соответствии с ФГОС. При выборе способа взаимодействия учителя с учащимися и учащихся между собой приоритет отдается современным методам и технологиям, которые активизируют поисковую деятельность учащихся, развивают их самостоятельность, интерес к

математике. Практика также формирует у студентов личностные качества, необходимые будущему учителю математики, такие как: профессионализм, коммуникабельность, доброжелательность, ответственность, понимание важности учительской профессии, оптимизм, самодисциплина и др.

Во время педагогической практики студенты обучаются выполнять качественный анализ различных уроков математики, а именно: проведенных опытным учителем, однокурсником и своих личных уроков. Осуществляя своевременный и регулярный контроль знаний и умений учащихся по математике, будущие учителя выполняют количественный и качественный анализ самостоятельных и контрольных работ учащихся. Также во время педагогической практики внимание уделяется овладению студентами навыками работы с детьми, интересующимися математикой, со слабоуспевающими учащимися во внеклассной работе.

Работая с содержанием учебной темы, будущие учителя выполняют её логико-математический и логико-дидактический анализ, благодаря которому овладевают навыками рационального отбора содержания урока математики, учатся выделять в теме главное, акцентировать на нем внимание учащихся в ходе урока. Немаловажной составляющей педагогической практики является овладение навыками использования различных средств обучения, в том числе навыками применения современных, компьютерных технологий.

Основное содержание деятельности студентов во время педагогической практики отражено в следующих этапах:

1-й этап

1. Принять участие в установочной конференции по педагогической практике.
2. Познакомиться с администрацией школы, учителями математики, классными руководителями, с режимом работы школы и коллектива учителей.
3. Посетить все уроки в прикрепленном классе, внеклассные мероприятия, занятия кружков, осуществить наблюдение за деятельностью учащихся на уроке, собрать материал для составления психологического портрета класса в целом и отдельных учащихся.
4. Определить с учителем математики план учебной работы, т.е. разработать тематическое планирование учебного материала, составить технологическую карту темы, запланировать виды, формы и темы внеклассных занятий.
5. Посетить открытый урок опытного учителя математики школы и принять активное участие в его анализе.

2-й этап

1. Разработать и провести запланированное количество уроков математики в назначенных классах.
2. Посетить и принять участие в анализе уроков сокурсников.
3. Провести внеклассную работу по предмету, коррекционную работу с отстающими учащимися.
4. Принять участие в подведении промежуточных итогов педпрактики, в анализе зачетных уроков, оценить результаты контрольных и самостоятельных работ учащихся.

3-й этап

1. Подготовить отчетную документацию: дневник и отчет, включающие методическую карту темы, конспекты проведенных и просмотренных уроков математики и их анализы.
2. Подготовить и оформить методическую разработку математической недели, внеклассного мероприятия, классного часа.
3. Оформить качественный и количественный анализы самостоятельных и контрольных работ учащихся.

4-й этап

1. Принять участие в заключительной конференции, на которой заслушиваются результаты педагогической практики.
2. Сдать отчетную документацию: дневник, отчет с приложениями к нему, включающими конспекты уроков, анализы уроков, самоанализ занятия, качественный и количественный анализы самостоятельных и контрольных работ учащихся, разработку математической недели, внеклассного мероприятия.

После подведения общих итогов педагогической практики, проверки отчетной документации, обсуждении результатов на заседании кафедры, осуществляется аттестация студентов в форме дифференцированного зачета.

Основные результаты практики анализируются по следующим направлениям, а именно:

- ✓ качество подготовки студентов, уровень их методической компетенции и педагогической культуры, при этом стоит заметить, что:

а) имеется достаточно хороший уровень специальной подготовки, позволяющий студентам математически грамотно, уверенно и свободно излагать учебный материал.

б) освоены на достаточном уровне навыки планирования системы уроков по теме, отдельно каждого урока, сформированы навыки постановки целей к уроку и адекватного выбора методов, средств и форм обучения математике. Имеет место добросовестное и тщательное составление конспектов, методически грамотный выбор соответствующего типа урока, формы его проведения и организации.

в) студенты активно принимают участие в достаточно доброжелательном и конструктивном обсуждении уроков сокурсников.

г) проявляют следующие необходимые учителю качества: организованность, старательность, критичность, творческий подход к делу.

д) успешно общаются с учащимися, что свидетельствует о знании будущими учителями психологических особенностей детей. При этом преподавание характеризуется разумным сочетанием принципов научности и доступности. Однако умение владеть классом, держать дисциплину сформировано еще в недостаточной степени, как правило, это способность приходит с опытом.

е) успешному усвоению материала способствовало применение наглядных средств. Студенты свободно владеют технологией и методикой разработки компьютерных презентаций к урокам и уверенно используют компьютерное оборудование в обучении учащихся.

- ✓ объем представленного практического и теоретического материал для будущих курсовых исследований и выступлений на научно-практической студенческой конференции: разработка и реализация урока с применением групповых технологий, методика организации и проведения устных упражнений по математике.
- ✓ использование дополнительного материала из многих учебных и методических пособий.

Стоит выделить наиболее распространенные затруднения будущих учителей математики:

- неуверенное использование математической терминологии, умозаключений, необходимость заучивать конспект, недостаточно развитый навык владения связной математической речью;
- недостаточно сформированный навык распределения внимания во время работы с учеником у доски и классом одновременно, во время работы с несколькими группами учащихся;
- не вполне корректная постановка вопросов или нечеткое, расплывчатое их формулирование;
- недостаточная ориентация во времени, «затянутость» одних этапов в ущерб другим;
- не всегда своевременный контроль качества работы учащихся в тетради в ходе урока;
- нечеткая постановка целей перед учащимися, слабое выделение ключевых моментов, акцентов в теме и уроке, не всегда реализованное подведение итогов.

Таким образом, можно выделить основные области затруднений молодых учителей по следующим направлениям: психолого-педагогические, методические, теоретические.

Для устранения указанных недостатков учителями школы и методистами университета осуществляется усиление акцентов в работе со студентами на методике изучения компонентов математического содержания (понятий, алгоритмов и правил, текстовых задач, теорем).

Уделяется повышенное внимание к методике проведения внеклассной работы по математике; проводятся консультации по способам нейтрализации волнения, освоения искусства владеть собой и четкой, профессионально поставленной речью.

Корректирующая и консультационная работа со студентами проводится непосредственно во время практики, в процессе анализа уроков, в методические дни с групповым руководителем и учителями. В дальнейшем проблемы, возникшие в ходе практики, осмысливаются студентами в период их теоретического обучения. Будущие учителя математики творчески работают над индивидуальными проектами по методике обучения математике, участвуют в деловых, имитационных играх, моделирующих реальный учебный процесс, предлагают пути решения проблем, участвуют в их обсуждении.

**Выводы.** Работа с детским коллективом достаточно сложна, однако большинство студентов по окончании педагогической практики отмечают, что радость от общения с детьми, их готовность пойти навстречу молодому учителю, который вкладывает много сил в развитие учащихся, заглушает усталость от долгого периода предварительной методической, теоретической и моральной подготовки к уроку, от огромного количества бумажной работы, от пережитого волнения. Будущие учителя математики полагают, что основополагающим качеством педагога, способного вынести интеллектуальное, физическое и эмоциональное напряжение в своей работе, является любовь к детям, к выбранной профессии.

**Литература:**

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года. URL:http://zakon-ob-obrazovanii.ru.



**УДК 378.1**

**кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна**
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
**студентка 2 курса Максимова Ксения Алексеевна**
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
**студент 2 курса Воронов Дмитрий Николаевич**
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
**магистрант Татаренко Мария Андреевна**
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

## РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

*Аннотация.* Целью обновления российского высшего образования является развитие образовательного и профессионального потенциала России, формирование готовности молодежи к продуктивной интеллектуальной и организационной деятельности в открытом многокультурном мире. Важно улучшить качество образовательной практики из-за самой сути общественной жизни в процессах демократизации и развития национальных культур народов России, как необходимого инструмента формирования и функционирования российской гражданской нации в ее исходном состоянии – этнокультурного и национально-территориального уровней. Это также связано с формированием всесторонне и гармонично развитого человека, выполняющего этнокультурное и гражданское самоопределение на основе национальных традиций и ценностей русской и мировой культуры.

*Ключевые слова:* межкультурное образование, образовательная практика, методы обучения, межкультурные ценности, диалог культур, культура студентов.

*Annotation.* The purpose of the Russian higher education renewal is the development of the educational and professional potential of Russia, the formation of young people's readiness for productive intellectual and organizational activity in an open multicultural world. It is important to improve the quality of educational practice because of the very essence of public life in the processes of democratization and the development of the national cultures of the peoples of Russia as a necessary tool for the formation and functioning of the Russian civic nation in its original state - ethno-cultural and national-territorial levels. It is also associated with the formation of a comprehensively and harmoniously developed person who performs ethno-cultural and civil self-determination based on the national traditions and values of Russian and world culture.

*Keywords:* intercultural education, educational practice, teaching methods, intercultural values, dialogue of cultures, students' culture.

**Введение.** В глобальном мире с его интенсивной миграцией и этническим возрождением существует острая проблема толерантного отношения молодежи к другим культурам, а также продуктивные навыки взаимодействия с людьми, принадлежащими к разным культурным группам. Вопросы подготовки студентов к эффективной жизни в культурном и гетерогенном обществе решаются, как правило, в рамках межкультурного (мультикультурного) образования, целью которого является развитие межкультурной компетентности студентов, а также формирование человека, способного к активной жизни в многокультурной среде, обладающего сильным чувством понимания и уважения к другим, способностью жить в мире и гармонии с людьми разных национальностей и убеждений.

**Формулировка цели статьи.** Проанализировать роль межкультурного образования в процессе подготовки будущих специалистов.

**Изложение основного материала статьи.** Проблемы межкультурного образования обсуждались российскими педагогами-философами находящиеся в миграции в 1920-х годах за рубежом. Большинство из них (В.В. Зенковский, Н.А. Бердяев, М.А. Булгаков, С.И. Гессен) говорили о том, что человек обладает высшей нравственной свободой, критическим умом и пронизан принципами всеобщего братства. Они увидели главную задачу межкультурного образования в помощи молодым людям обрести себя в духе индивидуальной инициативы и международной солидарности, но в то же время в духе национальных ценностей, формирования русской души, русского менталитета и характера [12; 14].

В послереволюционной России идея толерантности к другим национальным культурам рассматривалась в публикациях, посвященных прежде всего международному образованию и международному общению. Например, Н.К. Крупская считала, что для разных людей должны быть разные учебные программы; классы должны заполняться с учетом этнического разнообразия; совместное участие детей разных национальностей в праздниках, экскурсиях; развитие прессы и литературы на национальных языках. Аналогичные мнения были высказаны в публикациях А.В. Луначарского и С.Т. Шацкого [10].

По мнению П.Ф. Каптерева, межкультурный диалог сопровождается новым пониманием образования не только, как процесс усвоения систем знаний, навыков, но и как процесс личностного развития, принятия ценностей. Известный ученый открыто говорил о развитии у детей чувства принадлежности ко всему человечеству и справедливо заметил, что учебные организации должны уменьшить мысль о том, что коренные народы являются единственными истинными носителями культуры. Следовательно, по мнению ученого, образовательная деятельность, первоначально осуществляемая на основе национального идеала, должна затем трансформироваться в усилия по достижению универсального идеала. В образовании необходимо обратиться не к одной нации, а ко многим, рассмотреть их идеалы и ценности.

В истории советской педагогики можно найти примеры межкультурного образования. Это, прежде всего, практика Павлышской средней школы, возглавляемая педагогом В.А. Сухомлинским, где ученики под руководством учителя совершили виртуальное «путешествие» по всему миру. Педагог-новатор обратил внимание учеников на знакомство с первичными источниками литературных произведений писателей и поэтов разных народов [4].

Вопросы межкультурного образования были разработаны в России на теоретическом и практическом уровнях в конце XX века. В 1988 году было создано движение «Учителя за мир и сотрудничество», направленное на организацию дискуссий по вопросам толерантности, взаимного уважения и прав человека в обществе, разработку инструментов, направленных на воспитание детей и молодежи в духе мира.

Концептуальные основы межкультурного образования представлены во многих публикациях российских исследователей: И.С. Бессарабова, О.В. Гукаленко, А.Н. Джуринского. Педагогические методы формирования межкультурной компетентности описаны в работах А.М. Гогленкова, Ю.Я. Коротких. Пути и средства формирования толерантности учащихся представлены в работах Т.В. Поштаревой, Р.З. Хайруллина.

Теоретические основы межкультурного образования в контексте воздействия на окружающую среду на формирование и развитие растущей человеческой личности сформулированы А.А. Андревым, Л.В. Образцовой, Д.И. Фельдштейном, Е.Н. Шияновым.

Возможность формирования человека, способного к активной и эффективной жизни в многонациональной и многокультурной среде, обладающая сильным чувством понимания и уважения к другим культурам, исследована В.В. Макаевым.

Происходящие в XXI веке процессы глобализации оказывают неоднозначное воздействие на образование в целом. С одной стороны, благодаря идеям глобализации и сотрудничества людей можно создать единое образовательное пространство, сократить разрыв в использовании глобальных коммуникаций, укрепить межкультурный обмен и обмен профессиональными группами. С другой стороны стремление к этнической идентичности иногда приводит к этнической и религиозной напряженности. Вот почему так важно укреплять межкультурное взаимодействие, поощрять терпимость среди студентов, распространять гуманитарные и демократические ценности [6].

При изучении межкультурного образования очень важно использовать подход к компетенциями, который выдвигает на первый план формирование межкультурной компетенции, рассматриваемой как показатель результата межкультурного образования. А.П. Садохин предлагает формирование межкультурной компетенции, с помощью которой он понимает совокупность знаний, способностей и навыков, необходимых для продуктивного взаимодействия с разными культурами.

Общая реформа образования с точки зрения межкультурных аспектов является общей стратегической задачей, реализация которой в России находится на начальном этапе. На сегодняшний день российские специалисты выделяют следующие возможные решения:

1) Учиться в образовательном процессе демократических ценностей, как в рамках конкретной учебной дисциплины, так и в рамках гуманитарного цикла. В то же время важно учитывать, что система демократических ценностей является общезначимой областью, которая позволяет людям воспринимать другие культуры во всей их гуманности. Для этого в учебном заведении необходимо создать благоприятный психологический климат, основанный на справедливости и уважении достоинства всех субъектов образовательного процесса.

2) Изучать культуру мира, принимая во внимание место национальных культур в различных конкретных аспектах взаимодействия с другими культурами, чтобы понять, что ценности мировой культуры формируются на основе взаимного обогащения и интеграции культур многих народов, что только в единстве, в отношениях культур создает культурное и историческое наследие народа.

3) Большую роль в межкультурном переводе ценностей общества играет изучение истории и литературы, когда их изучают и понимают в более широком смысле - как историю цивилизации и этнической группы, так и культуру взаимоотношений между народами.

4) Изучать историю в тесной связи с географией, поскольку живое пространство людей неотделимо от процесса формирования национальной идентичности.

5) Изучать языки, в русской версии это может быть двуязычие и многоязычие. В этом случае изучение языка, должно иметь свою последовательность и перспективу реализации языковых навыков в разных ситуациях межкультурного характера [7].

Отсюда вытекают конкретные задачи межкультурного образования:

– отразить в учебном материале гуманистические идеи;
– раскрыть общие элементы в культуре русского народа, традиции, позволяющие жить в мире и гармонии;
– раскрыть ускоряющиеся процессы глобализации, взаимозависимость народов;
– сформировать представления студентов о многообразии культур в мире и в России;
– воспитывать позитивное отношение к культурным различиям;
– создать условия для интеграции студентов с другими культурами;
– развить навыки продуктивного взаимодействия с различными культурами;
– воспитать студентов в духе мира, терпимости и гуманного международного общения.

Следовательно, по мнению российских исследователей, содержание межкультурного образования должно быть многогранным и иметь высокий уровень междисциплинарного подхода, который позволяет рассматривать проблему межкультурного образования, как часть академических дисциплин гуманитарных наук, естественных наук, художественного и эстетического цикла, и в специальных курсах по истории и культуре отдельных народов.

Межкультурное образование не может быть механически добавлено к существующим программам обучения. Оно должен пропитать всю образовательную среду, принятие решений, обучение и профессиональное развитие преподавателей, содержание и методы обучения, отношения между студентами. В этой связи особенно важно разработать и внедрить методы обучения в контексте межкультурного образования. В частности, российские исследователи в разработке методов обучения руководствуются тем, что методы должны учитывать культуру студентов, например:

– использоваться этнические формы выражения, такие как рассказы, сценические пьесы, поэзия и песни;
– включать тематические туры, посещения памятных мест и творческие мероприятия, связанные с социально-экономической и культурной жизнью сообщества;
– способствовать уважительному изучению исторического наследия и вклада различных этнических групп;
– обеспечит образовательный процесс в духе равенства;
– осуществлять междисциплинарные проекты, чтобы дать студентам чувство уверенности в себе и способность общаться и сотрудничать с другими [8].

**Выводы.** В России только начинает развиваться межкультурное образование, в котором остро ощущается потребность в ценности межкультурного образования в непрерывном взаимодействии культур в многонациональном государстве. Анализ теоретической и практической основы показывает, что этот вопрос уже находится в активном развитии. И здесь могут быть интересны лучшие практики разных стран, которые могут служить основой для межкультурного образования в образовательных организациях России. В связи с этим российские исследователи рассматривают следующие важные аспекты:

отказ от понимания межкультурного образования как ориентированного подхода только к вопросам этнических меньшинств в области образования, т. е. формирование стабильной ценностной ориентации каждой студенческой системы по отношению к эффективному взаимодействию различных культур;

проникновение межкультурных ценностей в более широкую образовательную практику, которая должна начинаться с деятельности преподавателей, гибкой по вопросу культурного разнообразия; взаимосвязь культуры и многоэтничности, которая определяет характеристики образовательного пространства в многокультурной среде;

способность к работе с многоэтническим составом студенческой команды, для которой преподаватели должны изучать этнопедагогические особенности и педагогический потенциал этнической среды, в которой они действуют;

глубокое знание педагогами принципов межкультурного образования и его влияние на повседневную работу педагога в коллективе.

**Литература:**

1. Быстрова Н.В., Плотникова Е.Е. Материнство как социальный институт современного общества // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 11.

2. Быстрова Н.В., Плотникова Е.Е., Уханов А.Ф. Реализация антропологического подхода в условиях перехода к ФГОС общего образования // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 2 http://mir-nauki.com/PDF/62PDMN216.pdf

3. Быстрова Н.В., Уханов А.Ф. Концептуальные основы воспитательной системы общеобразовательной школы // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. №6. С. 90-92

4. Быстрова Н.В., Уханов А.Ф. Методическая работа в школе как фактор повышения качества образования // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации; ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». 2016. С. 41-42.

5. Быстрова Н.В., Уханов А.Ф., Гриценко Н.Е., Румянцева Н.А. Сущностные характеристики девиантного поведения школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-9. С. 130-136.

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

статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации; ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». 2017. С. 177-180

7. Емелина А.В., Хижная А.В. Понятие коммуникативной компетентности обучающихся образовательных организаций // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации; ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». 2016. С. 214-216.

8. Маркова С.М. Профессиональные ценности в условиях непрерывного многоуровневого образования // Вестник Мининского университета. 2013. № 3 (3). С. 10.

9. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Управление педагогическим процессом как системой // Школа будущего. 2016. № 4. С. 138-144.

10. Огородова М.В., Быстрова Н.В., Уханов А.Ф. Особенности реализации социального партнерства в образовательном пространстве школы // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2016. – № 7 (часть 5) – С. 888-890.

11. Плотникова Е.Е., Быстрова Н.В., Лисина Е.И. Педагогическая культура родителей как компонент воспитательного потенциала семьи // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 188-191.

12. Попова Т.В., Быстрова Н.В., Коротеева О.Д. Специфика правового просвещения школьников в современных условиях // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 197-200.

13. Прохорова М.П., Быстрова Н.В., Уханов А.Ф., Седых Д.В. Инновационная деятельность преподавателя в системе профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-7. С. 140-146.

14. Фоменко М.В., Хижная А.В. Социально-психологические аспекты формирования толерантной личности // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015. С. 128.

**Педагогика**

**УДК: 301**

**кандидат социологических наук, доцент Вагин Дмитрий Юрьевич**
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
**студент Зекина Марина Андреевна**
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

## РОЛЬ СЕМЬИ КАК ПЕРВИЧНОГО ИНТИТУТА СОЦИАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

*Аннотация.* В статье особое внимание уделяется семье, ее роди в воспитании молодого поколения, анализируется феномен воспитательного неравенства между семьями. Предложена типология семей, а также, на основе эмпирического материала, представлены уникальные методы семейного воспитания.

*Ключевые слова:* молодежь, студенты, базовые духовно-нравственные ценности, семья, воспитание.

*Annotation.* The article pays special attention to the family, its parents in the upbringing of the younger generation, analyzes the phenomenon of educational inequality between families. A typology of families is proposed, and, based on empirical material, unique methods of family education are presented.

*Keywords:* youth, students, basic spiritual and moral values, family, upbringing.

**Введение.** В современной педагогической и социологической науках достаточно активно обсуждается проблема духовно-нравственного кризиса в современном российском обществе и, особенно, в молодежной среде. Многие ученые – обществоведы, педагоги констатируют факт кризиса, анализируют его причины, предлагают пути преодоления. В данной статье мы особое внимание уделим не столько духовно-нравственным ценностям молодых людей, сколько семье и ее роли в воспитании молодого поколения, предложим типологию семей (на примере нижегородских семей), оценим ее воспитательный потенциал и особые методы семейного воспитания.

**Изложение основного материала статьи.** Для молодого поколения семья – безусловная, терминальная ценность. В условиях социального кризиса, трансформационных процессов в обществе в 90-е годы, многие социальные институты перестали эффективно функционировать, во многом семья вынуждена была взять на себя их функции. В глазах молодых (благополучная) семья это и материальное обеспечение, психологическая помощь, воспитание, передача своего социального статуса [6].

В тоже время, естественно, что семьи различаются по материальному, социальному статусу, об этом говорят многие исследователи, но, самое главное, семьи имеют разный воспитательный потенциал. А ценностное, образовательное, интеллектуальное расслоение молодых напрямую зависит от ресурсов, которыми обладает семья, в первую очередь интеллектуальных, образовательных и воспитательных [7].

На основе богатого опыта, эмпирического материала, накопленного сотрудниками научной лаборатории по проблемам семьи и воспитания при департаменте образования Нижнего Новгорода, опираясь на статистические данные, мы хотели бы предложить типологию нижегородских семей, безусловно предложенная нами типология может быть расширена до общероссийской.

Благополучные семьи (по данным образовательных учреждений таких семей в Нижнем Новгороде 35%), в таких семьях детей не только содержат материально, но большие ресурсы семьи направлены именно на воспитание, организацию образования, досуга ребенка. Родители способны создать атмосферу для личностного роста ребенка, для его интеллектуального и физического развития, а воспитание строится на основе базовых ценностей российского общества.

Второй тип – это семьи, в которых есть материальный достаток, созданы хорошие материальные условия жизни, но не хватает психологического комфорта, доброго взаимоотношения между близкими членами семьи, отсутствует надлежащий контроль за ребенком, ребенок испытывает дефицит общения с родителями, у него нет интересов, постоянных занятий, ему многое доступно, благодаря состоятельности семьи, но из-за отсутствия общения в семье ребенок «уходит на улицу» в компании. Такие семьи можно назвать психолого-неустойчивыми, по данным статистики таких семей в Нижнем Новгороде - 28%.

Третий тип – это семьи, в которых превалирует идеал потребительства, для них важны исключительно материальные ценности, духовные ценности – второстепенны. В таких семьях отказываются принимать общественные нормы и мораль, правила школьной жизни, рекомендации педагогов, жизнь в них дезорганизована, отсутствует культура [8]. Такие семьи мы называем – неблагоприятными для формирования личности ребенка, по школьной статистике, таких семей в Нижнем Новгороде – 18%.

Четвертый тип – это семьи бедные, низкоресурсные в материальном плане, они тратят практически все время, чтобы в материальном плане обеспечить свое существование, основная их задача – заработать деньги, на воспитание детей время у них практически нет, дети предоставлены сами себе, они часто пополняют ряды девиантной молодежи. Такие семьи мы называем нейтральными. По сведениям, которые предоставила школа таких семей в Нижнем Новгороде - 14%

Пятый тип – неблагополучные, девиантные семьи с аморальным микроклиматом, семьи алкоголиков, конфликтный тип семьи со слаборазвитой нравственно-трудовой атмосферой. Данный тип семьи оказывает негативное влияние на ребенка. К данному типу относится 5% семей.

Шестой тип – криминальные семьи. Данные семьи стоят на учете в полиции или родители совершили преступление. К данным семьям должно быть повышенное внимание со стороны школы, муниципалитета. В таких семьях дети с большой вероятностью могут пойти по криминальному пути. На 2017 год таких семей более 2500, 2178 семей лишены родительских прав.

По данным уголовно-исправительной инспекции ГУФСИН по Нижегородской области важнейшим фактором, который толкает подростков на преступление является семейной неблагополучие. Более 50% подростков, совершивших преступление, проживают в неполных семьях, имеющих материальное, социальное неблагополучие, конфликтные семьи с тяжелым психологическим климатом.

Становится очевидным, что наблюдается рост числа неблагополучных для подростков семей, в том числе нейтральных, криминальных семей.

Важно понимать, что в современном российском обществе, говоря о семьях, можно выделить не только материальное и социальное неравенство, более опасно неравенство воспитательного потенциала семей. Благополучных семей, в которых воспитание и образование ребенка, является приоритетным становится меньше с каждым годом. Неблагополучным семьям должны уделять повышенное внимание и школа и органы местного самоуправления, полиция, и общественные организации. Это общая социальная проблема, очевидно, что школа в одиночку с ней не справится.

Выше мы говорили, что семья (естественно благополучная) имеет уникальные методы воспитания и передачи духовно-нравственных ценностей российского общества, которые присущи только этому социальному институту.

В 2016 году, в рамках исследования ценностей студенческой молодежи, на примере студентов-бакалавров Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, студенты ответили на вопрос «… как ваша семья передавала Вам духовно-нравственные ценности, какими воспитательными «методами» она пользовалась, какие практики воспитания из детства вы запомнили».

Мы получили интереснейшие ответы, при анализе которых мы сделали выводы о «методах» семейного воспитания, которые условно объединили в 10 групп.

1. Молодые люди очень часто упоминали, что в воспитании участвовали бабушки и дедушки, то есть духовные ценности передавались через поколение, воспитание шло через беседу, рассказы, сказки, семейные реликвии и истории. Можно отметить, что существует живая связь между поколениями, межпоколенческая преемственность духовно-нравственных ценностей.

2. Именно в семье воспитание, передача духовных ценностей, практически всегда эмоционально окрашена. Опрошенные нами студенты говорят о том, что важна эмоция в семейном общении (она радует, оскорбляет, печалит). То есть воспитание ведется не только словом, но и тоном.

3. Можно констатировать, что в семье сохраняется трудовое воспитание, ребенка родители стараются приобщить к труду, особенно если живут в сельской местности.

4. В каждой семье складывается фактически «семейный кодекс» в соответствии с которым и воспитывают ребенка. Этот «кодекс» вырабатывает каждая семья самостоятельно, с опорой на традиции, заложенные семьями мамы и папы.

5. Воспитание часто происходит в полиэтнической среде, на это обращают внимание респонденты. В таких семьях ребенок впитывает традиции нескольких культур.

6. Значительную роль в семейном воспитании играет «генетическая память» или «родовой код». Семьи передают из поколения в поколение травмирующее событие которое произошло с предками (репрессии, преступления, насильственное переселение, раскулачивание, печальные истории периода Великой Отечественной Войны) или наоборот геройские истории, которые случились с предками. Это послание может быть открытым, передаваться в виде рассказов, историй, реликвий, а может быть закрытым, старшее поколение умалчивает о событии, но оно передается через скрытое, «закодированное» послание. Эти жизненные истории или «семейные боли» оказывают очень большое влияние на выстраивание своего жизненного проекта молодыми поколениями семьи.

7. Молодые люди практически всегда, осознанно или нет, моделируют свою семью по образу и подобию родителей и прародителей. Фундаментом в отношениях молодой семьи становятся отношения в их родительских семьях.

8. Воспитательную роль играет сама атмосфера в доме: уют, семейные реликвии, энергетика семейных вещей, домашней кухни. Опрошенные студенты часто с теплом вспоминают саму атмосферу воспитания, это уникальный механизм именно семейного воспитания, который не может повторить ни один другой социальный институт, который участвует в воспитании подрастающего поколения.

9. В последнее время, ориентировочно с 2000-х годов семья начала все активнее передавать модернистские (достижительные, привлекательные для молодых людей) ценности, быть состоятельным,

достигнуть успеха, выстроить карьеру. Семья пытается всячески помочь в реализации этих целей-ценностей. Важно, чтобы семьи не переставали передавать базовые ценности российского общества и соотносили с ними те модернистские ценности, которые активно начали передавать.

10. Стоит обратить внимание на то, что студенты, описывая семейное воспитание, часто высказывали умеренную критику в адрес старшего поколения своих семей, однако позитивных отзывов было значительно больше. Это означает, что молодые люди критично относятся к семейному воспитанию и что оно действительно несет положительный воспитательный заряд.

**Выводы.** Можно констатировать, что процесс передачи духовно-нравственных ценностей от старшего поколения молодому продолжает идти. Семья, безусловно благополучная, несет свою миссию по воспитанию молодого поколения. Она передает тот набор духовных ценностей, который кроме нее ни один социальный институт передать не может. Более того, у нее есть свои специфические методы передачи этих ценностей, более доверительные, эмоционально окрашенные; жизненный (социальный) опыт и духовно-нравственные ценности передаются через поколения. Тот опыт, ценности, которые передает семья, становятся ресурсом для принятия жизненных решений молодыми и выстраивания жизненного проекта. При снижении роли традиционных ценностей и усилении достижительных семьи, в основном, со своей обязанностью справляются. Однако, помимо материального, социального неравенства между семьями, что естественно для капиталистического общества, появилось неравенство воспитательного потенциала. Становится больше семей психолого-неустойчивых, неблагоприятных семей, нейтральных. В 90-е годы, с уходом из процесса воспитания подрастающего поколения школы, общественных организаций, практического прекращения функционирования общественного воспитания, проблема воспитания в таких семьях проявилась еще более полно.

Безусловно, в современных условиях семья нуждается в помощи государства, других социальных институтов и, в первую очередь, в помощи системы образования. Во-первых, подростки нуждаются в методической помощи по подготовке к семейной жизни; это и образовательные программы, где будут освещены аспекты семейной жизни с точки зрения юридической (прав и обязанностей семьи), психологической, воспитательной. Во-вторых, это ликвидация педагогической некомпетентности родителей. В-третьих, оказание социальной помощи семьям, нуждающимся и находящимся в сложных социальных условиях, многодетным семьям.

**Литература:**

1. Антонов, А. И., Медков, В. М., Архангельский, В. Н. Демографические процессы в России XXI века / А. И. Антонов, В. М. Медков, В. Н. Архангельский. − М.: Издательский дом «Грааль», 2002. − 168 с.

2. Афанасьев, В. С. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения: учебное пособие / В. С. Афанасьев, Я. И. Гилинский. – СПб., 1993. – 167 с.

3. Бабинцев, В.П., Реутов, Е.В. Самоорганизация и "атомизация" молодежи как актуальные формы социокультурной рефлексии // Социологические исследования. – 2010. - №1. - С. 109-115.

4. Вагин Д.Ю. Преемственность поколений в сфере духовно-нравственных ценностей современной молодежи России: автореферат дис. кандидата социологических наук. Нижний Новгород, 2016 г. - 26 с.

5. Вагин Д.Ю. Межпоколенческая преемственность духовно-нравственных ценностей в Российском обществе Дискуссия. 2016. № 7 (70). С. 52-58.

6. Кутырев В.А., Уваров А.Н. Печальная судьба философии, даже (особенно) в образовании // Вестник Мининского университета, 2016, №3

7. Мамедов Н.М., Винокурова Н.Ф., Демидова Н.Н Феномен культуры устойчивого развития в образовании XXI века // Вестник Мининского университета. 2015. №2 (10).

8. Немова, О.А., Свадьбина Т.В. Семейное воспитание в условиях общества потребления / О.А. Немова, Т.В. Свадьбина // Социология, 20013, №3. - С. 35-42

**Педагогика**

**УДК: 301**

**кандидат социологических наук, доцент Вагин Дмитрий Юрьевич**
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
**кандидат социологических наук, доцент Немова Ольга Алексеевна**
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
**старший преподаватель Ретивина Вероника Викторовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород)

## ЦЕННОСТНЫЙ ВЫБОР НИЖЕГОРОДСКОГО СТУДЕНЧЕСТВА

*Аннотация.* В статье первостепенно внимание уделяется ценностным ориентациям молодого поколения, в первую очередь студентов. Представлены результаты социологического опроса студентов НГПУ им. К. Минина. Проанализированы причины духовно-нравственного кризиса, представлены пути его преодоления.

*Ключевые слова:* молодежь, студенты, базовые духовно-нравственные ценности, аномия, девиация, аберрация.

*Annotation.* The article focuses primarily on the value orientations of the younger generation, primarily students. The results of a sociological survey of students Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University the causes of the spiritual and moral crisis, presents ways to overcome it.

*Keywords:* youth, students, basic spiritual and moral values, anomie, deviation, aberration.

**Введение.** Вторая половина 80-х годов XX века в России характеризуется процессом ценностной трансформации, сначала советского общества, а затем и российского, уже тогда происходит отказ от

идеологии, меняется направление политического и экономического развития. Либерально-рыночные реформы 90-х годов XX века усугубили ситуацию, общество пережило историко-культурную травму, которая разрушила его единство, нарушило межпоколенческую преемственность базовых духовно-нравственных ценностей нашего общества. Следствием катастрофических событий становится аномия, рост девиации и аберрации, нарушение преемственности молодым поколением базовых ценностей российского общества. Проблема актуальна и сегодня, ценностные трансформации в обществе продолжаются. Отсутствие официальной идеологии не дает гражданам ориентиров, понимания куда движемся, к чему стремимся, к каким идеалам. В настоящее время ситуация усугубляется тем, что поколения 80-90 – х годов рождения входят в возраст, когда образуются семьи и рождаются дети, какие ценности они смогут передать молодому поколению?

В условиях санкций, внешнеполитической нестабильности, экономических трудностей важно проанализировать насколько молодое поколение может быть объединено базовыми духовно-нравственными ценностями российского общества. Понять, преодолеваем ли мы ту историко-культурную травму, которую получило наше общество в конце 80-90 – х годов XX века. Налажена ли межпоколенческая преемственность базовых духовно-нравственных ценностей российского общества.

Ценностные установки молодого поколения меняются достаточно быстрыми темпами. Данные изменения важно отслеживать, для корректировки воспитательной и молодежной политики. В Нижнем Новгороде на протяжении длительного времени, ученые-социологи наблюдают и измеряют динамику ценностей молодых нижегородцев.

В данной статье мы хотели бы обратить пристальное внимание на ценностный выбор студентов Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. Особое внимание уделяется студентам в возрасте от 18 – 22 лет, именно в этом возрасте молодые люди особенно активны, формируются их жизненные позиции, ценности, которыми они будут руководствоваться практически всю жизнь. Цель исследования: выявить иерархию ценностей студентов НГПУ. Данное исследование проводились в 2016 – 2017 социологами Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. Генеральная совокупность 8425 студента бакалавра, в возрасте от 18 - 29 лет, выборочная совокупность 385 человек, юноши 115 человек (30%), девушки 270 человек (70%), с учетом ошибки выборки 5%, уровень репрезентативности 95%, метод построения выборки – квотная (для каждого курса, факультета), отбор конкретных респондентов внутри квоты основан на принципе случайной вероятности.

**Изложение основного материала статьи.** Первостепенным в нашем исследовании было выявление ценностных ориентаций студентов педагогического университета, для этого респондентам было предложено написать пять первостепенных для них ценностей, в таблице 1 представлено распределение ценностей студентов.

*Таблица 1*

**Ценности студентов**

| Ценности | студенты % | |
|---|---|---|
| | Женский пол | Мужской пол |
| Семья | 88 | 83 |
| Образование | 44 | 40 |
| Дружба | 37 | 3 |
| Достаток | 34 | 45 |
| Карьера | 25 | 27 |
| Труд | 13 | 12 |
| Религия | 12 | 17 |
| Здоровье | 11 | 14 |
| Патриотизм | 10 | 19 |
| Любовь | 8 | 13 |
| Творчество | 8 | 13 |
| Жизнь | 7 | 2 |
| Воспитание | 5 | 12 |
| Уважение к старшим | 3 | 19 |
| Добро | 1 | 4 |
| Жертвенность | 2 | 3 |
| Спорт | 2 | 1 |
| Толерантность | 1 | 6 |

В студенческой среде ценностью – лидером, ожидаемо является семья, как социальный ресурс, материальный, безусловно духовный и психологический. Безусловно, в период кризисов, социальных катаклизмов и разобщенности, институт семьи, для молодежи, становится настоящей «крепостью». Молодые люди, не надеясь на общество, государство и другие социальные институты ищут поддержку в семье. Практически во всех социологических исследованиях ценностей молодого поколения говорится о перекосе в сторону материальных, это особенность современного состояния нашего общества, того культа денег, карьеры (добытых любой ценой), который начал пропагандироваться в 90 – е годы, и продолжается в наше время. Данный ценностный перекос, который преобладает в мужской среде, подтверждается нашими данными. Ожидаемо, что в студенческой среде преобладает такая ценность, как образование, но данная ценность, по нашим исследованиям, перешла из разряда терминальной в инструментальные, она гарантирует, в будущем, высокий материальный доход и карьерный рост. Но, такие традиционные для нашего общества ценности, как труд, добро, любовь, творчество, здоровье, уважение к старшим и патриотизм, к сожалению, в настоящее время не привлекательны для молодого поколения россиян.

Таким образом, в студенческой среде наметился своеобразный ценностный консенсус: семья, карьерный рост, высокий доход. В тоже время такие ценности, как труд, творчество, добро, жертвенность, патриотизм,

по сути базовые для нашего общества, теряют свое значение, авторитет в молодежной среде. Большинство стремится к богатству, вопрос методов его достижения отходит на второй план. Ценность «образование» постепенно утрачивает свое терминальное значение и переходит в разряд инструментальных, она начинает быть условием высокого дохода и успешной жизни. Очевидным становится ценностный перекос в сторону материального богатства, в тоже время ценность добросовестного труда, творчества, безопасности, жертвенности и любви теряется, но в таком обществе жить не комфортно, опасно и молодые люди ищут поддержку не в обществе, государстве, а в семье. Для молодых семья становится единственным социальным институтом, где они чувствуют поддержку, помощь, для нее они готовы добиваться богатства любой ценой. Складывается двойная мораль, одна для семьи, а другая, более жестокая и черствая, для окружающего мира.

При выше перечисленных условиях общество начинает распадаться, превращаться в простое «население», оно становится дезориентированным, теряются духовные скрепы, объединяющие людей, появляются кланы, группировки, которые борются за ресурсы, власть; общество становится уязвимым для внешних угроз и влияния; общество теряет свою субъектность в политическом, духовно-нравственном, культурном, экономическом планах. В обществе складывается классическая аномия, аберрация и девиация.

В тоже время, основываясь на данных опросов студентов, мы видим, что растет запрос граждан на такие ценности, как справедливость, мир, стабильность. Опрошенные нами студенты стремятся к стабильности, безопасности, защищённости, но такого ощущения в настоящее время у них нет.

Молодое поколение, студенты находятся на таком жизненном этапе, когда необходимо сделать выбор первого места работы, на этот выбор оказывают влияние ценности, в первую очередь отношение к труду, как ценности.

*Таблица 2*

**Мотивы трудовой деятельности студентов**

| Качества | Студенты % | |
|---|---|---|
| | Мужчины | Женщины |
| Творческий характер | 7 | 10 |
| Общественная польза | 6 | 3 |
| Высокие доходы | 41 | 54 |
| Возможность добиться общественного признания | 9 | 1 |
| Соответствие профессии моим знаниям, способностям | 3 | 4 |
| Карьерный рост | 27 | 21 |
| Связь с новыми технологиями | 7 | 8 |

Анализируя данные представленные в таблице 2 можно сделать следующие выводы. В основе выбора будущей профессии и первого места работы, выстраивания стратегии трудовой деятельности респонденты руководствуются мотивами высокого дохода и возможностями карьерного роста. В тоже время содержание, моральная сторона, общественное значение и польза трудовой деятельности уходят на второй план. Слабо привлекает молодых студентов творческий характер работы. Для российского общества и государства важна вовлеченность молодого поколения в творческий, инновационный, общественно полезный труд – это первостепенное условие прорыва в экономическом и социальном развитии нашей страны, особенно в условиях экономического кризиса и политических санкций. Важно вовлекать молодое поколение, еще со студенческой скамьи, в творческий, общественно полезный труд, показать молодому поколению, что такая трудовая деятельность может приносить высокий доход, карьерный рост и, самое главное, общественное признание[4].

Какие качества ценят студенты в людях, какое общество в ценностном плане они хотели бы видеть.

*Таблица 3*

**Качества, которые ценят студенты в людях**

| Качества | Студенты % | |
|---|---|---|
| | Мужчины | Женщины |
| Внешняя красота | 77 | 60 |
| Обеспеченность | 55 | 75 |
| Доброта | 45 | 34 |
| Авторитет (положение в обществе) | 34 | 72 |
| Щедрость | 31 | 70 |
| Успешность | 29 | 44 |
| Честность | 25 | 42 |
| Самостоятельность | 18 | 26 |
| Компетентность | 15 | 18 |
| Ум (интеллект) | 9 | 18 |

По данным, приведенным в таблице 3, можно сделать следующие выводы: наиболее ценными в молодежной среде являются внешняя красота, обеспеченность и самостоятельность. Опрошенные нами студенты ценят успешных, достигших высоких результатов людей, но достигший успеха не обязательно должен быть умным, высокоинтеллектуальным, компетентным. Компетентность вообще перестает быть ценностью, это опасная для развития страны и общества тенденция. Молодые ценят такие качества в людях, как доброта, щедрость, заботливость [3].

Наше исследование было также направлено на выявление жизненных целей (терминальных ценностей-целей) студентов НГПУ, данные цели направляют, наполняют смыслами жизнь человека.

*Таблица 4*

**Приоритетные жизненные цели студентов**

| Качества | Студенты % | |
|---|---|---|
| | Мужчины | Женщины |
| Достичь высокого материального положения. | 45 | 42 |
| Получить хорошее образование. | 25 | 13 |
| Продвинуться по карьерной лестнице и достичь высокого поста. | 18 | 16 |
| Стать известным человеком. | 11 | 14 |
| Устроиться на интересную работу. | 9 | 7 |
| Приносить пользу людям, быть уважаемым человеком. | 8 | 5 |

Для респондентов приоритетны такие цели, как достижение высокого материального положения в обществе, карьерный рост. Особенностью возраста студентов являются мечты о популярности, они хотят быть заметными, известными. Цели в виде интересной работы, общественной пользы от деятельности, общественного признания являются приоритетными для меньшинства студентов. Совершенно очевидно, что в молодежной среде сформированы потребительские, эгоистические цели. Можно спрогнозировать, что уровень социальной напряженности, коррупции, преступности будет расти.

**Выводы.** В молодежной среде большую роль играют интровертные ценности, направленные на себя, а не экстравертные направленные на общество. Действительно, молодежь во многом разобщена, чаще всего молодые люди думают о себе, в лучшем случае о своей семье, но их устремления не направлены на коллектив, общество, на благополучие страны.

В итоге мы наблюдаем атомизацию в обществе, замкнутость на своих интересах и интересах, благополучии своей семьи, важны деньги, карьера, но общественно полезный труд, честная жизнь, общественное признание не входят в приоритеты исследованной нами молодежи.

Сложившийся моральный кризис не нов, подобную ситуацию еще в конце XIX – начале XX веков описал Э. Дюркгейм, назвав ее аномией (распад существующих моральных норм и ценностей, которые должны регулировать поведение людей в обществе). В России аномия проявляется в виде аберрации и девиации [9].

Изменить сложившуюся ситуацию в среде респондентов и в обществе в целом, преодолеть аномию, аберрацию возможно только через выстраивание национальной системы воспитания молодого поколения, которая будет основываться на базовых ценностях российского общества (таких как патриотизм, жертвенность, любовь, труд, творчество, милосердие) [10]. Воспитание должно проходить в тесном союзе семьи, образовательной организации (школы), общественных организаций. В каждой школе воспитание должно строиться на основе программы воспитательной системы и воспитательной среды образовательного учреждения. Важно выстраивать межпоколенческую преемственность базовых духовно-нравственных ценностей от старших поколений – молодым.

**Литература:**

1. Аверин Ю. П., Добреньков, В. И., Добренькова, Е. В. Неравенство российского населения в отношении качества жизни и предпочитаемый социальный порядок / Ю. П. Аверин, В. И. Добреньков, Е. В. Добренькова // Вестник Московского университета. Сер.18, Социология и политология. – 2014. – № 2. – С. 1-20.

2. Александер Дж. Смыслы социальной жизни: культурсоциология - Москва, издательство «Праксис», 2013 г. - 630 с.

3. Вагин Д.Ю. Преемственность поколений в сфере духовно-нравственных ценностей современной молодежи России: автореферат дис. кандидата социологических наук. Нижний Новгород, 2016 г. - 26 с.

4. Вагин Д.Ю. Межпоколенческая преемственность духовно-нравственных ценностей в Российском обществе Дискуссия. 2016. № 7 (70). С. 52-58.

5. Глотов М.Б. Поколение как категория социологии / М.Б. Глотов // Социс 2004 №10 С. 42-49

6. Добрынина В.И., Кухтевич Т.Н. Социализация молодых россиян в сфере труда // Демографический ежегодник России, М. 2005.

7. Дубов И.Г. Ценности и поведение: анализ взаимосвязи // Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2003. – С. 182-204.

8. Зеленов Л.А., Зеленов, П.Л., Владимиров, А.А. Философские проблемы модернизации: монография. — Нижний Новгород: Изд-во ФБОУ ВПО "ВГАВТ", 2011. — 182 с.

9. Кутырев В.А., Уваров А.Н. Печальная судьба философии, даже (особенно) в образовании // Вестник Мининского университета, 2016, №3

10. Мамедов Н.М., Винокурова Н.Ф., Демидова Н.Н Феномен культуры устойчивого развития в образовании XXI века // Вестник Мининского университета. 2015. №2 (10).

11. Немова, О.А., Свадьбина Т.В. Семейное воспитание в условиях общества потребления / О.А. Немова, Т.В. Свадьбина // Социология, 20013, №3. - С. 35-42

**УДК:378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Вакуленко Ольга Владимировна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);
**кандидат педагогических наук, доцент Галущинская Юлия Олеговна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);
**кандидат педагогических наук, доцент Рюмина Юлия Николаевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

# ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*Аннотация.* В статье рассматриваются теоретические и прикладные аспекты педагогического сопровождения волонтерской деятельности студентов вуза. Раскрыта сущность понятия «педагогическое сопровождение», представлены методологические подходы к его организации. Определены технологические характеристики педагогического сопровождения волонтерской деятельности студентов педагогического вуза.

*Ключевые слова:* волонтерская деятельность студентов, педагогическое сопровождение, этапы педагогического сопровождения, методологические подходы к педагогическому сопровождению.

*Annotation.* The article discusses the theoretical and applied aspects of pedagogical support of volunteering activities of students of the university. The essence of the concept of “pedagogical support” is disclosed, methodological approaches to its organization are presented. The technological characteristics of pedagogical support of volunteering activities of students of a pedagogical university are determined.

*Keywords:* volunteer activities of students, pedagogical support, stages of pedagogical support, methodological approaches to pedagogical support.

**Введение.** Результатом профессиональной подготовки студентов на современном этапе развития высшего образования является сформированность у них соответствующих компетенций как комплекса способностей, навыков профессионального и социального поведения.

Особую роль в процессе формирования компетенций, на наш взгляд, играет волонтерская деятельность студентов. Ее следует понимать как добровольную практическую деятельность по оказанию безвозмездной помощи, услуг нуждающимся лицам, группам, общностям, построенную на механизмах нематериального стимулирования и преследующую личностно и социально-значимые цели.

В системе высшего профессионального образования волонтерскую деятельность можно рассматривать как ценностно-значимое и жизнеспособное дополнение традиционным видам и формам внеаудиторной деятельности студентов. Кроме того, волонтерская деятельность содержит огромный потенциал для успешной организации учебной и научно-исследовательской деятельности для всех категорий обучающихся, являясь также своеобразной профессиональной и социальной практикой для студентов.

Организация волонтерской деятельности в вузе позволяет активизировать приобретение студентами не только жизненного, но и профессионального опыта, что в дальнейшем способствует их трудоустройству и профессиональной адаптации. Это опыт позитивного взаимодействия с разными социальными партнерами (принцип социального партнерства). Основное ее предназначение состоит в профессиональной социализации студенческой молодежи.

Однако, волонтерская деятельность студентов в вузе требует целенаправленной организованной работы. Так, Г.П. Бодренкова подчеркивает значимость системной и целенаправленно организованной работы по привлечению и молодежи к добровольческой деятельности. По ее мнению, формирование системного подхода к вовлечению молодежи в добровольческую деятельность надо рассматривать как составную часть учебно-воспитательного и образовательного процессов, одной из форм организации общественно полезного досуга [1].

Мы считаем необходимым привлечение внимания к проблеме организации целенаправленной педагогической деятельности, с помощью которой могут быть созданы условия для организации добровольческой деятельности студентов в вузе. Подбор технологии, методов и средств их реализации и развития целесообразен в ситуациях морального выбора на основе овладения образцами поведения, способами их осознанного осуществления. В качестве такой технологии, на наш взгляд, может выступать технология педагогического сопровождения, направленная на перевод из потенциального состояния в реальное профессионально-личностных качеств, возможностей, способностей студентов. По нашему мнению, это может обеспечить высокий уровень развития профессиональных компетенций выпускника.

**Изложение основного материала статьи.** Педагогическое сопровождение рассматривается в исследованиях в различных аспектах: как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности обучающегося в проблемной ситуации при минимальном участии педагога (И.А. Колесникова и В.А. Сластенин); как форма партнерского взаимодействия, в процессе которого согласуются смыслы деятельности и создаются условия для индивидуального принятия решений, самоактуализации (В.А. Айрапетовой); как тип педагогической деятельности (Е.А. Александрова); как помощь в достижении успеха и повышении качества самостоятельной деятельности сопровождаемого (Е. И. Казакова); как процесс оказания помощи в личностном развитии (задержка в личностном развитии, развитие негативных личностных качеств, несформированность социально-значимых качеств и пр.); как процесс оказания помощи в решении проблем сопровождаемого, связанных с трудностями личностного характера, проявляющиеся в устойчивых негативных эмоциональных переживаниях (И.А. Липский) и пр.

В качестве базового определения педагогического сопровождения, на основе анализа приведенных выше подходов, можно считать следующее: педагогическое сопровождение – это форма педагогической деятельности, направленная на создание условий для личностного развития и самореализации студентов,

развитие их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного и профессионального выбора, актуализации профессионально-личностного потенциала.

Проведем анализ некоторых методологических подходов к определению сущности педагогического сопровождения.

На наш взгляд, в качестве методологического основания педагогического сопровождения выступает философия экзистенциализма, где в качестве идеальной цели формирование человека, умеющего реализовать себя в системе социальных отношений на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего смысл своего существования и реализующего себя в соответствии с этим выбором. В соответствии с данным подходом можно определить цели и задачи педагогического сопровождения волонтерской деятельности студентов педагогического вуза.

Цель педагогического сопровождения, на наш взгляд, может быть определена как создание педагогических условий, в которых субъекту предоставляются максимальные возможности для актуализации профессионально-личностного потенциала в процессе волонтерской деятельности. В процессе педагогического сопровождения студентам волонтерам так же оказывается помощь и содействие в решении возникающих проблем. В этом заключается социальный аспект сопровождения, результатом которого, на наш взгляд является профессиональная социализация студента.

С позиции системного подхода (В.Г. Афанасьев, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, Т.А. Ильина, Ф.Ф. Королев, Н.Д. Никандров, А.В. Усова и др.) применительно к процессу педагогического сопровождения, можно определить его в качестве системы, обладающей целостностью, состоящей из ряда компонентов, свойств и связей, обусловливающих целостность объекта, его устойчивость, внутреннюю организацию и функционирование именно как определенного целого.

Учитывая позиции экзистенционального и системного подходов, мы полагаем, что педагогическое сопровождение является цикличным процессом и должно быть организовано через ориентировочный, обучающий, и основной этапы.

В рамках нашего исследования особое значение приобретает так же аксиологический подход. Именно аксиологический подход наполняет ценностным смыслом все дидактические характеристики личностно-ориентированной технологии. В соответствии с аксиологическим подходом можно выделить в качестве системообразующих, базовых основ волонтерской деятельности студентов такие внутренние характеристики личности, как духовность и нравственность. При этом духовность является внутренней мотивационной сферой, а нравственность – внешней.

Учитывая все вышеизложенные методологические подходы к определению сущности педагогического сопровождения, следует выделить технологические аспекты его организации, которые были апробированы в рамках научно-практической лаборатории (НПЛ) «Активизация социально-значимой деятельности студентов через организацию волонтерского движения», функционирующей на кафедре социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет». Деятельность лаборатории основывалась на таком нормативно-правовом документе как «Положение о научно-практической лаборатории».

На начальном этапе деятельности были определены состав и структура лаборатории. Общее руководство НПЛ осуществляли преподаватели кафедры социальной педагогики и социальной работы ШГПУ. Помимо преподавателей кафедры, членами лаборатории являлись студенты, проявляющие интерес к творческой, научно-исследовательской и практической работе по организации волонтерского движения на факультете.

В качестве задач НПЛ можно выделить: содействие организации научно-практической деятельности преподавателей и студентов в процессе профессиональной подготовки; поиск и внедрение инновационных подходов к осуществлению процесса практической подготовки и организации самостоятельной деятельности студентов; воспитание социальной активности, самостоятельности, целеустремленности студентов через активизацию социально-значимой деятельности; формирование профессиональной компетентности специалистов социально-культурной сферы; популяризация идеи волонтерской деятельности среди молодежи вуза и города; установление и поддержка связей с учреждениями и организациями города, являющимися потенциальными работодателями для выпускников вуза; изучение и распространение положительного опыта организации научно-практической работы НПЛ; участие преподавателей и студентов в научно-практических конференциях, семинарах, круглых столах по проблеме активизации социально-значимой деятельности.

Определены также функции НПЛ: исследовательская (изучение теоретических аспектов социального служения молодежи и опыта организации волонтерской деятельности), организаторская (создание системы волонтерской деятельности, ее структуризация и координация); коммуникативная (установление информационно-деятельностных связей со структурными подразделениями вуза, организациями и учреждениями города); мониторинга (диагностика и коррекция процесса актуализации профессионально-личностного потенциала студентов, эффективности деятельности НПЛ); психолого-педагогическая (воспитание профессионально-личностных качеств, развитие профессионально-значимых умений и навыков, стимулирование и поддержание установки на участие в волонтерской деятельности); рекламно-пропагандистская (информирование и привлечение внимания общественности к социальным проблемам и результатам деятельности молодежи в рамках волонтерского движения); социальная (активизация и поддержка социальных инициатив молодежи).

С целью практической реализации задач НПЛ был организован студенческий волонтерский отряд «Добрая воля». Разработанная нами технология педагогического сопровождения волонтерской деятельности студентов в рамках Отряда включает следующие этапы: ориентировочный, обучающий и основной [2].

Ориентировочный этап начинается с планирования, которое дает возможность достичь единого понимания целей привлечения волонтеров, определить задачи при работе с волонтерами и уже заранее предусмотреть и устранить возможные неясности и проблемы. Задачи планирования заключаются: в определении роли волонтеров в организации; поиска видов деятельности, наиболее подходящих для волонтеров; в минимизации возможных рисков, связанных с привлечением волонтеров; выявлении необходимого объема обучения и поддержки волонтерам; в определении ресурсов для осуществления волонтерской деятельности и пр.

Для информирования и привлечения волонтеров можно использовать разные методы, включая: размещение информации о деятельности волонтёрской организации на сайте вуза; объявления и статьи о

волонтёрской работе в университетской газете; наглядную агитацию (стенды, плакаты, брошюры); публичные выступления о деятельности волонтёрского отряда перед студенческим активом; проведение рекламных акций о деятельности волонтёрского отряда; привлечение «через друзей и знакомых» и др.

Особого внимания заслуживает рассмотрение вопроса мотивации к добровольческой деятельности студенческой молодежи. Мотивами волонтерской деятельности можно считать не только идеалистичные (проявление милосердия и сострадания и пр.), но и прагматичные: проверка профессиональных возможностей на пути к карьере, получение дополнительного опыта и знаний, поиск практической базы для исследования, установление полезных контактов и т. д.

Исследование мотивации к добровольческой деятельности начинается еще на этапе отбора кандидатов. Диагностика может включать методики и тесты, направленные на исследование мотивов деятельности, альтруистических установок личности, коммуникативных, организаторских способностей, толерантных качеств добровольцев (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов).

Реализация целей второго, обучающего этапа, педагогического сопровождения предполагает овладение студентами основами добровольческой деятельности, развитие навыков, формирование профессионально-личностных качеств студентов в рамках специализированных курсов, профильных дисциплин.

К примеру, формирование основ добровольчества на кафедре осуществляется в рамках изучения дисциплины «Основы добровольческой деятельности». Задачами дисциплины являются: овладение базовыми понятиями профессиональной деятельности – милосердие, гуманизм, альтруизм; формирование у студентов профессионально-личностных качеств; актуализация профессионально-личностного потенциала; формирование гуманистических установок по отношению к объекту и процессу работы.

В процессе изучения дисциплины происходит: формирование умений организации добровольческих инициатив, разработки и проведения социальных акций; овладение навыками общественно-значимой социальной деятельности, основанной на принципах милосердия и человеколюбия. Специфика дисциплины также состоит в направленности на развитие у студента способности к самоуправлению, самоорганизации, самоконтроля, самокоррекции. С этой целью используются разнообразные формы аудиторной и самостоятельной работы студентов (дискуссии, мини-эксперименты, проекты, социальные акции, ведение дневника и др.).

Знания, полученные студентами в рамках дисциплины «Основы добровольческой деятельности», закрепляются в практической работе отряда волонтеров «Добрая воля».

Особое внимание в обучении волонтеров необходимо уделять групповым тренинговым занятиям. Используются различные тренинги: коммуникативный тренинг («Пойми меня»), тренинг толерантности «Жить в мире с собой и другими», мотивационный тренинг «Твори добро», тренинги на сплочение.

Социально-педагогическое сопровождение деятельности студентов в рамках основного, третьего, этапа предполагает планирование, консультирование, координацию и анализ их практической добровольческой деятельности. Знания, полученные студентами в рамках дисциплины «Основы добровольческой деятельности», закрепляются в практической работе отряда волонтеров «Добрая воля».

Практическая добровольческая деятельность студентов осуществляется в разных формах. Одной из ключевых является проектная деятельность. В данном случае добровольческая деятельность организуется и координируется педагогами кафедры, разрабатываются проекты на достаточно длительный срок. Устанавливается сотрудничество с социальными, образовательными учреждениями, благотворителями, спонсорами, определяется их роль в реализации проекта. Так же добровольческая деятельность организуется в форме социальных акций, культурно-досуговых мероприятий.

Так, волонтерским отрядом были разработаны и реализованы социальные проекты «Подари праздник», «Разные дети – разные возможности» (для детей-инвалидов), «Согласитесь – это ДАта!», «Свет добра», «Волонтер, тебя ждет ветеран» (для ветеранов и пожилых людей), Ретро-клуб «Винтаж» (для проживающих геронтологического Центра) и др.

Реализация проектной деятельности позволила волонтерам принимать участие во Всероссийских и региональных мероприятиях (Всероссийский молодежный форум «Селигер», Всероссийский конкурс «Доброволец года», областной конкурс профессионального мастерства работников социальной сферы и др.). В рамках проекта «Подари праздник» была проведена акция «Солнышко светит всем детям», приуроченная к декаде инвалидов на базе Комплексного Центра социального обслуживания населения г. Шадринска и Шадринского района.

В рамках непроектной деятельности студентами добровольцами организованы и проведены десятки акций, подготовлены праздники и культурно-досуговые мероприятия для детей-инвалидов, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, пожилых людей, ветеранов: «Теплые носочки», для детей-инвалидов Дома-интерната для умственно отсталых детей; студенты приняли участие в акциях «Молодые герои Зауралья», «Красная ленточка» (СПИД/ВИЧ). К празднованию Нового года была приурочена социальная акция «Напиши письмо Деду Морозу». Во время проведения социальной акции «8 Марта» были подготовлены и вручены поздравительные открытки одиноким пожилым людям. С целью привлечения внимания общественности к проблеме курения и отказа от вредных привычек на городском уровне была проведена социальная акция «День отказа от курения» и др. Добровольцы оказали большую помощь ДОУ «Крепыш» по оформлению документов и методических материалов. Положительные эмоции у детей, родителей и сотрудников получила выставка поделок из природного материала, подготовленная студентами-волонтерами и посвященная «Дню Осени».

При содействии руководителя волонтерского отряда на базе Комплексного центра социального обслуживания населения создан Семейный Клуб для родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. В рамках работы Клуба студенты-волонтеры организовали и провели просветительский лекторий: «Специфика работы с детьми-инвалидами», «Особенности развития детей-инвалидов» и пр. Также студенты-волонтеры проводят культурно-досуговую деятельность с детьми-инвалидами и с пожилыми людьми: концерты, посвященные декаде инвалидов в ГБУ «Геронтологический центр «Спутник»», Дню защиты детей, Дню семьи. Также в течении года студенты-волонтеры оказывают и социально-бытовые услуги одиноким пожилым гражданам, которые находятся в трудной жизненной ситуации. В волонтерскую деятельность входит и работа по благоустройству территории социальных городских учреждений (уборка территории, оформление парковых зон и пр.). Для реализации различных

проектов студенты-волонтеры проводят большую работу по привлечению спонсоров и благотворителей, применяя технологию фандрайзинга.

По результатам работы волонтерского отряда каждый год организуется и оформляется фотовыставка. Вся деятельность волонтерского движения «Добрая воля» регулярно освещается в средствах массовой информации: периодических репортажах в городских новостях по телевидению и радио, статьях в городских печатных изданиях «Ваша выгода» и «Исеть».

Опыт, полученный в процессе участия в волонтерской деятельности, находит отражение в научно-исследовательской работе: участие в конференциях и олимпиадах различного уровня, конкурсах социальных проектов, проектов социальной рекламы, опубликовании статей в сборники и пр. Педагогическое сопровождение заключается в руководстве исследовательской деятельностью студентов при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ по проблематике волонтерской деятельности.

**Выводы.** Педагогическое сопровождение добровольческой деятельности студентов представляет собой организованный социально-педагогический процесс, предполагающий комплекс целенаправленных педагогических действий, ориентирующих молодых людей на волонтерскую деятельность; прогнозирующий проблемы и трудности студента в волонтерской деятельности; оказывающий содействие в их предупреждении и преодолении, предполагающий участие студентов в социальных практиках (социальные и благотворительные акции, фандрайзинг и спонсоринг, организация и осуществление социально-культурной деятельности и пр.). Таким образом, педагогическое сопровождение добровольческой деятельности студентов педвуза является условием актуализации их профессионально-личностного потенциала.

**Литература:**

1. Бодренкова, Г.П., Караваешников, С.Е. Системное развитие молодежного добровольчества в контексте пропаганды здорового образа жизни: [Электронный ресурс]: метод. рекомендации / Г.П. Бодренкова, С.Е. Караваешников, – Москва, 2011. – Режим доступа: http://www.hmrn.ru/raion/socs/cms/docs/MR%20po%20volonterstvu.pdf

2. Социально-педагогическое сопровождение добровольческой деятельности студентов [Текст]: учеб.-метод. пособие / О.В. Вакуленко [и др.].; Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск: ШГПИ, 2012. – 242 с.

3. Ускова, С.А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование [Текст] / С.А. Ускова // Человек и образование. – 2013. – № 2 (35). – С. 84-88.

**Педагогика**

**УДК: 378.18**

**кандидат педагогических наук, доцент Васильева Айталина Николаевна**
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университета имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
**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)

## СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

*Аннотация.* В статье раскрыта взаимосвязь социальной активности студентов педагогического вуза и их самореализации в педагогической профессии с учетом требований ФГОС, воспитательный компонент которого основан на представлении о воспитании как масштабном социокультурном явлении, предполагающем социальную активность личности.

Определена актуальность проблемы исследования на основе анализа научной литературы с учетом реалий современной системы высшего образования. Обобщается опыт работы кафедры социальной педагогики педагогического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова по формированию социальной активности у будущих педагогов. Представлен анализ деятельности педагогических отрядов, волонтерского движения, предоставляющих возможность студентам реализовывать себя в различных видах социальной активности: учебной, научной, культурно-творческой, общественной, что позитивно влияет на профессиональное становление и личностное развитие будущих педагогов.

*Ключевые слова*: социальная активность; студент; воспитательная система вуза; личностный рост, профессиональное развитие; педагогические отряды; волонтерское движение.

*Annotation.* This article shows an interconnection of teacher students' social activity and their self-realization in teacher profession with the regard for requirements of National Learning Standard (NES) educational component of which based on idea of education as a big sociocultural phenomena that assumes a social activity of person.

The relevance of a research problem based on analysis of scientific literature with the regard for modern system of the higher education. Experience of Department of social pedagogics of Teacher Training Institute (North-Eastern Federal University) on formation of future teachers' social activity is generalized. Article also submits the analysis of pedagogical groups activity, volunteer movement activity that give an opportunity to students to realize themselves in different types of social activity: educational, scientific, cultural, creative, and public one. It positively influences professional formation and personal development of future teachers.

*Keywords:* social activity, student, high education system, personal growth, professional development, pedagogical groups, volunteer movement.

**Введение.** Реформирование системы образования в стране актуализирует потребность в педагогах с высоким уровнем социальной активности, относящейся к неотъемлемым качествам личности педагогических кадров, обеспечивающей качество отечественного образования в соответствии с современными запросами общества в области инновационного развития. По закону РФ №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в число основных задач, стоящих перед вузами, включена задача формирования у обучающихся гражданской позиции, социальной активности, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии [1]. С учетом этих требований перед вузом стоит задача подготовки будущих педагогов к организации учебно-воспитательного процесса в соответствии с ФГОС, воспитательный

компонент которого основан на представлении о воспитании как масштабном социокультурном явлении, предполагающем социальную активность личности. На сегодняшний день отмечается острая потребность общества в социально активных педагогических кадрах, которую не в полной мере удовлетворяет современная практика вузовской воспитательной работы. Целью данной статьи является изучение значимости формирования социальной активности в процессе подготовки будущих педагогов, анализ опыта работы кафедры социальной педагоги педагогического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова в данном направлении и ее влияние на профессиональное становление и личностное развитие специалиста.

**Изложение основного материала статьи.** Вопрос формирования социальной активности в трудах зарубежных исследователей рассматривался, в основном, в отношении учащихся старших классов. Так, например, авторы Mahoney J. L., Cairns B. D., Farmer T. W., (2003) под социальной активностью понимают участие школьников во внеучебной деятельности, и считают данное условие основным для достижения долгосрочного образовательного успеха [14]. Особое внимание в зарубежной педагогике уделяется уровню сформированности внеучебных действий (Marsh H. W., Kleitman S. (2015)). В рамках рассматриваемой нами проблемы интерес представляет исследование Marsh H. W. (1992), результаты которого представлены в статье «Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals?», в которой проводится анализ участия студенческой молодежи во внеучебной деятельности в 90-х годах, с использованием значительной национальной базы результатов. Проанализировав ситуацию внеучебной активности студентов второго курса, авторы смогли определить спектр интересов, уровень познавательной активности молодежи до и после поступления в колледж [15].

Вопросами формирования личности будущего педагога занимались педагоги-классики, внесшие неоценимый вклад в развитие отечественной педагогической науки, разработками конкретных путей практической организации общественной активности педагога на современном этапе занимались педагоги С.О. Грунина [3], А.В. Енин [4], Л.В. Майкова [7], С.С. Овчинников [8], П.А. Просецкий [9], В.А. Сластенин [11] и др.

Мы солидарны с И.Г. Авериной, определяющей социальную активность как интегративное качество и самостоятельную, инициативную, целенаправленную деятельность личности, направленные на осознанное взаимодействие с социальной средой, осуществляющееся в процессе внутренней (психической) и внешней (практической) деятельности по преобразованию себя и социокультурной среды в соответствии с интересами общества [2].

Мы считаем, что сущность социальной активности нельзя рассматривать в разрыве с рассмотрением отношения и деятельности. Исследователи выделяют следующие сущностные характеристики социальной активности: самодетерминированность; включенность в социальное взаимодействие; просоциальность. В настоящее время выделяются четыре вида социальной активности личности, характерных для студенческого периода, способствующие ее развитию и самосовершенствованию: учебная, научная, общественная, творческая [5, с. 2-3].

Исследователь Л.В. Майкова, определяя педагогические условия формирования социальной активности у будущих педагогов в вузе, делает акцент на организацию воспитательного процесса на основе вовлечения студентов в разнообразную социально ценную деятельность при обеспечении оптимального соотношения педагогического руководства и самоуправления в жизнедеятельности студентов, осуществлении индивидуального и дифференцированного подходов к формированию у студентов социальной активности [7]. Еще одним условием является формирование субъектной позиции студента в образовательной деятельности в профессиональном учебном заведении в процессе их становления, данное условие раскрывается в статье А.Г. Корниловой, Д.А.Данилова, А.Н. Васильевой, Н.М. Ноговицыной [13].

В русле нашего исследования интересным для нас представляется подход М.В. Колесниковой к формированию социальной активности в педагогическом аспекте, которое понимается ею как создание стройной системы педагогических ситуаций в рамках процесса обучения и воспитания, которые включают в себя определенные цели, оптимальные формы и методы работы, что предполагает создание определенных организационно-педагогических условий: обеспечение актуализации социально-профессиональных знаний и ожиданий студентов в профессиональной деятельности; организация практической профессиональной деятельности студентов на основе учета сущностных характеристик феномена социальной активности в студенческой среде; участие студентов педагогического вуза в социально-проектной деятельности [6].

Мы солидарны с мнением Е.А. Шанц, что социокультурное проектирование обладает значительным потенциалом при создании условий для проектирования инновационной деятельности педагогов в педагогическом процессе вуза [12, с. 156]. Социально-культурное проектирование рассматривается ею как мировоззренческая и технологическая основа профессий педагогической, социально-культурной, социально-педагогической и культурологической направленности; степень овладения будущим педагогом технологией социально-культурного проектирования во многом определяет успешность его дальнейшей деятельности, обосновывая это необходимостью владения педагогом способностью подготовить и провести социальную акцию, включающую обоснование идеи, определение целей и задач, средств их решения [12].

Автор В.С. Савченко отмечает влияние досуговой деятельности на формирование социальной активности студентов в вузе, которая существенно расширяет возможности успешного решения задач самореализации, самоопределения, формирования отзывчивости на общественные проблемы, умения студентов приобретать новый социальный опыт [10, с. 74-75].

Таким образом, мы считаем, что проведенный нами теоретический анализ позволяет обосновать актуальность и значимость проблемы формирования социальной активности в теории и практике подготовки будущих педагогов.

В ходе работы над исследованием нами были проанализированы результаты ежегодного социологического исследования Северо-Восточного федерального университета имени М.К.Аммосова «Студент» за период 2016-2018гг., опыт работы кафедры социальной педагогики педагогического института по формированию социальной активности у студентов и результаты мониторинга трудоустройства и профессионального роста выпускников кафедры.

В рамках нашего исследования нами изучены результаты анкетирования студентов по следующим вопросам: удовлетворенность студентов обучением в СВФУ и по выбранному направлению подготовки; удовлетворенность качеством получаемого образования; удовлетворенность студентов организацией научно-

исследовательской деятельности; деятельностью ППОС СВФУ; уровнем организации досуга. Результаты анкетирования по выделенным вопросам представлены в таблицах 1-4.

*Таблица 1*

**Удовлетворенность студентов обучением в СВФУ и по выбранному направлению подготовки (специальности)**

| Год | отлично | хорошо | удовлетворительно | неудовлетворительно | затрудняюсь ответить |
|---|---|---|---|---|---|
| 2016 | -* | - | - | - | - |
| 2017 | 31% | 48% | 13% | 5% | 3% |
| 2018 | 30% | 49% | 8% | 4% | 9% |

-*анкетирование по данному вопросу не проводилось

По данным 2017, 2018 гг. наибольшая доля респондентов, полностью удовлетворенных тем, что обучаются в СВФУ и по выбранному направлению подготовки (специальности), отмечается на ЮФ (84%), в ИФКиС (81%), ПИ (79%); наименьшая – в ИЕН (55%), на ФЛФ (56%), в ИЗФиР (57%).

Неотъемлемым условием формирования учебной активности является удовлетворенность студентов качеством получаемого образования в вузе.

*Таблица 2*

**Удовлетворенность качеством получаемого образования**

| Год | да | нет | Затрудняюсь ответить |
|---|---|---|---|
| 2016 | 87% | 5% | 8% |
| 2017 | - | - | - |
| 2018 | 98% | 1% | 1% |

В целом по университету в 2016 г. высокий уровень удовлетворенности качеством получаемого образования (80-89%) отмечается в ПИ, ИЗФиР и на АДФ. В 2018 г. наиболее высоко качество образования оценили студенты ПИ (98%); для сравнения наименьший показатель составил 74% (ФЛФ).

Качество получаемого образования в педагогическом институте СВФУ подтверждается результативным участием студентов в Федеральном интернет-экзамене для выпускников бакалавриата (ФИЭБ) по психолого-педагогическому направлению подготовки 2015-2018гг., по итогам которого студентами получены золотой, серебряные и бронзовые сертификаты участия. В целом, удовлетворенность студентов ПИ организацией научно-исследовательской деятельностью остается высокой.

Ответы участвовавших в анкетировании респондентов на вопрос об удовлетворенности студентов ПИ деятельностью ППОС СВФУ по рассматриваемым годам распределились следующим образом:

*Таблица 3*

**Удовлетворенность студентов деятельностью ППОС СВФУ**

| Год | отлично | хорошо | удовлетворительно | неудовлетворительно | затрудняюсь ответить |
|---|---|---|---|---|---|
| 2016 | 24% | 32% | 16% | 7% | 21% |
| 2017 | 24% | 45% | 15% | 2% | 6% |
| 2018 | 28% | 37% | 14% | 3% | 8% |

Также нами были проанализированы ответы студентов на вопрос об удовлетворенности уровнем организации досуга, так как данное направление деятельности университета отражает степень проявления активности студентов в культурно-творческой деятельности на факультетском, университетском уровнях.

Таблица 4

**Удовлетворенность студентов уровнем организации досуга (конкурсы, соревнования, концерты, тематические вечера и пр.)**

| Год | да | нет | Затрудняюсь ответить |
|---|---|---|---|
| 2016 | 82% | 3% | 15% |
| 2017 | 68% | 10% | 22% |
| 2018 | 72% | 8% | 20% |

Одним из учебных подразделений, где отмечается наибольшая доля утвердительных ответов студентов, является ПИ (72%).

Таким образом, изучение и анализ результатов анкетирования, статистических данных, результаты ФИЭБ студентов педагогического института позволяют нам сделать вывод, что студенты демонстрируют высокие показатели по обозначенным видам социальной активности.

В СВФУ им. М.К. Аммосова ведется целенаправленная работа по повышению уровня социальной активности студентов, воспитательная среда вуза ориентирована на формирование социально активной личности будущих специалистов. Рассмотрим данный аспект на примере кафедры социальной педагогики педагогического института.

На кафедре социальной педагогики действовала Молодежная общественная организация студентов «Добровольцы» (2003-2014гг.). Миссия организации - распространение идей гуманизма, милосердия среди студенческой молодежи путем привлечения к активной общественной жизни. Силами «добровольцев» проводились театрализованные представления, благотворительные акции, массовые игры и многое другое для учащейся молодежи.

Педагогический отряд «ДАР» имени Д.А. Данилова функционирует с 2005г. Цель отряда: формирование активной жизненной и профессиональной позиции студентов и старшеклассников. Приоритетное направление работы педотряда - формирование правовой культуры студентов и школьников. С 2014 г. реализуется программа «Права ребенка», посвященная формированию правовой культуры детей, а также программа «Все различны – все равны» по преодолению языкового барьера у школьников и организации межкультурного взаимодействия. Члены педагогического отряда «ДАР» участвуют в работе «Школы подготовки вожатых» на базе Дворца детского творчества г. Якутска. В 2010 г. отряд «ДАР» признан лучшим педагогическим отрядом республики и получил Благодарность и Памятный знак Президента Республики Саха (Якутия) Е.А. Борисова. В апреле 2011 г. члены отряда стали дипломантами Всероссийского конкурса научно-образовательных проектов «Моя инициатива в образовании» (г. С.-Петербург), дипломантами Всероссийского конкурса на лучший проект «Моя законотворческая инициатива» (г. Москва), в Дальневосточном межвузовском конкурсе педагогических отрядов в г.Биробиджан стали победителями в номинации «Открывая возможности».

С 2017 г. на кафедре действует педотряд «Tigers» в рамках проекта «Развитие волонтерского движения студентов». Цель проекта: системное вовлечение молодежи в общественную жизнь, развитие и поддержка молодежных инициатив, направленных на организацию добровольческого труда молодежи, предоставление возможности для реализации потенциала студентов в социальной и общественной сфере; создание условий для организации научно-исследовательской, педагогической и практико-прикладной деятельности студентов. В 2017-2018гг. члены отряда успешно приняли участие в реализации социального проекта Министерства по делам молодежи и семейной политики РС(Я) «Палитра успеха», цель которого - создание уникальной площадки для личностного роста, профориентации и повышения социальной активности молодежи в различных видах общественной и личностно значимой деятельности.

К наиболее значимым проектам, реализуемым студентами кафедры социальной педагогики, можно отнести следующие:

- традиционный городской новогодний утренник для неорганизованных детей-инвалидов, который проводится в рамках сотрудничества с ГКУ РС(Я) «Управление социальной защиты населения и труда г. Якутска (ежегодно им охватывается около 50 детей-инвалидов);
- с 2009 г. реализуется проект «Книга-03» по привлечению студентов к социальной деятельности специализированной библиотеки для пожилых людей и инвалидов;
- в рамках проекта педотряда «Tigers» «Дарим радость» ежегодно проводится благотворительный концерт в Республиканском доме-интернате для престарелых и инвалидов в г. Якутске и др.

Мониторинг трудоустройства и профессионального роста выпускников подтвердил, что проявление социальной активности в годы обучения способствует успешному личностному росту и профессиональному развитию педагогов.

**Выводы.** Результаты проведённого исследования позволяют предположить, что одним из критериев конкурентоспособности педагога является уровень сформированности его социальной активности в годы обучения в вузе. Следовательно, недостаточная сформированность социальной ответственности за результаты своей учебной деятельности, низкая активность в процессе жизненного самоопределения, ограниченность возможностей для самореализации, характерные для значительного числа будущих педагогов, являются серьезным препятствием в процессе становления специалиста.

Таким образом, формирование социальной активности предполагает организацию работы вуза, направленную на стимулирование следующих видов социальной активности: учебной, научной, общественной, творческой, составляющих основу будущей конкурентоспособности педагога.

Реализация социокультурных проектов в рамках вовлечения студентов в работу педагогических отрядов и волонтерское движение создает благоприятные условия для овладения социальным смыслом будущей профессиональной деятельности, расширяет возможности организации научно-исследовательской работы, повышает социальную устремленность студентов в их профессиональной деятельности, и, следовательно, становиться обязательным условием формирования социальной активности. Соблюдение вышеперечисленных условий позволяет повысить уровень готовности будущих педагогов к выполнению профессиональной деятельности, расширяет пространство для профессиональной и личностной самореализации.

Проведенное нами исследование не раскрывает полностью все аспекты рассматриваемой проблемы. Требует тщательного изучения следующий круг вопросов:

- разработка критериев уровня сформированности социальной активности студентов педагогического вуза;
- выявление эффективных технологий формирования социальной активности у будущих педагогов.

**Литература:**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ
2. Аверина, И.Г. Понятие социальной активности и его сущность [Электроный ресурс] / И.Г. Аверина. – Режим доступа: https://infourok.ru/statya-ponyatie-socialnoy-aktivnosti-i-ego-suschnost-909482.html. – (Дата обращения 05.06.2018)

3. Грунина, С.О. Формирование социальной активности студентов в условиях воспитательной системы педагогического вуза: монография / С.О. Грунина, Н.С. Морова. – Йошкар-Ола: МГПИ им.Н.К.Крупской, 2007. - 104 с.
4. Енин, А.В. «Творчески активная личность» как педагогическое понятие: статья / А.В. Енин, Е.В. Лысенко // Профессиональное образование в современном мире – 2011. - №1. – С. 114-119
5. Кобышева, Л.И. Влияние социальной активности на нравственное самоопределение студентов [Электронный ресурс] / Л.И.Кобышева // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – 2013. - №4. - С. 2-3. – Режим доступа: http://naukovedenie.ru. – (Дата обращения 07.06.2018)
6. Колесникова, М.В. Педагогические исследования в области социальной активности личности: [электронный ресурс] / М.В.Колесникова. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru. – (Дата обращения 14.01.2017)
7. Майкова, Л.В., Формирование социальной активности у студентов педагогического вуза в процессе профессиональной подготовки: дисс.на соискание ученой степени канд.пед.наук по специальности 13.00.08 Теория и методика профессионального образования / Л.В. Майкова – Чебоксары, 2011. – 224 с.
8. Овчинников, С.С. Подготовка будущего учителя к общественной деятельности в процессе внеучебной работы в педагогическом вузе: автореф. дисс… канд. пед. наук [Электронный ресурс] / С.С. Овчинников - Иркутск, 1969. - 18 с. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/. – (Дата обращения 20.06.2018)
9. Просецкий, П.А. Социально-психологические проблемы формирования личности и учебно-воспитательного коллектива [Электронный ресурс] / П.А. Просецкий и др. - М.: МГПИ, 1978. - 87 с. - Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/ – (Дата обращения 22.05.2018)
10. Савченко, В.С. Формирование социальной активности студентов вуза в досуговой деятельности: [текст] / В.С.Савченко // Вектор науки ТГУ. - Серия: Педагогика, психология. - 2014. - № 3 (18). - С. 74-78
11. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования / В.А. Сластенин. - М.: МГПИ, 1981. - 171 с.
12. Шанц, Е.А. Формирование социальной активности будущих педагогов в образовательном пространстве современного вуза: [электронный ресурс] / Е.А. Шанц. - Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_ 23934366_ 85780618.pdf. – (Дата обращения 20.05.2018)
13. Kornilova, A.G., Danilov, D.A., Vasilyeva, A.N., Nogovitsyna, N.M. Formation of the Subjective Position of a Student as a Condition for Social Risk Prevention // Indian Journal of Science and Technology, Vol 9(14), April 2016 (SCOPUS) http: // www.indjst.org/index.php/indjst/article/view/91516
14. Mahoney J. L., Cairns B. D., Farmer T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. Journal of Educational Psychology, 95, 409–418. - http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.409
15. Marsh H. W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? Journal of Educational Psychology, 84, 553–562. - http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.84.4.553

**Педагогика**

**УДК 378.146**

**старший преподаватель кафедры теории и практики английского языка Вегеро Мария Валерьевна**
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (г. Гомель)

## ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема формирования готовности студентов первых курсов классического университета к самообразовательной деятельности, раскрывается структура готовности к самообразовательной деятельности, приводятся данные оценки степени сформированности мотивационного компонента самообразовательной деятельности у студентов первых курсов университета, обосновывается необходимость использования активных методов обучения в качестве средства профилактики снижения мотивированности учебной деятельности.

*Ключевые слова:* самообразовательная деятельность, студенты, степени сформированности, методы обучения.

*Annotation.* The article deals with the problem of formation of readiness of first-year students of the classical University for self-educational activities, reveals the structure of readiness for self-educational activities, provides data on the degree of formation of the motivational component of self-educational activities of first-year students of the University, substantiates the need for the use of active teaching methods as a means of prevention of reducing the motivation of educational activities.

*Keywords:* self-educational activity, students, degrees of formation, teaching methods.

**Введение.** До недавнего времени, в процессе подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях, самообразовательная деятельность, не являясь ведущей, все же играла важную роль. Однако сегодня, в связи с изменениями во всех сферах общественной жизни, вызванных переходом к информационному обществу, массовостью высшего образования, и как следствие, его стандартизацией и технологизацией, быстрым обновлением знания и необходимостью для специалиста непрерывно в течении жизни повышать свой уровень компетентности, проблема готовности студентов к самообразовательной деятельности актуализируется.

**Изложение основного материала статьи.** Высокую личностную значимость самообразовательной деятельности для успешной профессиональной жизни подтверждают результаты проведенного нами опроса студентов первых курсов ГГУ имени Ф. Скорины. В анкетировании приняли участие 140 студентов первого курса факультетов физики и информационных технологий, биологии, физической культуры, психологии и педагогики. Так, все респонденты утвердительно ответили на вопрос о том, считают ли они самообразование важной составляющей профессиональной деятельности. Большинство участников выразили желание

заниматься самообразовательной деятельностью в будущем. Однако на вопрос о том, занимаются ли они в настоящее время самообразованием регулярно либо время от времени, утвердительный ответ дали лишь 12% опрошенных студентов. При этом, самообразовательная деятельность среди первокурсников носит в основном компенсаторный характер, поскольку в качестве цели самообразования в основном было обозначено устранение пробелов в знаниях, препятствующих адекватному восприятию учебной информации во время аудиторных занятий. Таким образом, можно отметить наличие противоречия между признаваемой значимостью самообразования и недостаточной практической вовлеченностью студентов в самообразовательную деятельность. Мы предположили, что причина обозначенного противоречия может заключаться в недостаточной готовности студентов к осуществлению самообразовательной деятельности и необходимости в организации специального обучения, целью которого будет формирование у студентов умений самообразовательной деятельности.

Решение поставленной задачи затрагивает ряд теоретических и практических аспектов. Если проблема подготовки человека к определенному виду деятельности, в основном трудовой, всегда представляла для общества интерес, то форму научного исследования данная проблема обрела только в середине прошлого века.

В исследованиях Б.Г. Ананьева, В.А. Крутецкого, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, В.А. Сластенина, А.А. Смирнова и др. готовность рассматривалась как личностное отношение к деятельности. Так, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [1] психологическую готовность к деятельности определяли как предрасположенность субъекта ориентировать свою деятельность определенным образом. Данная предрасположенность является интегральной характеристикой и включает чувства, отношения, мотивы, суждения, убеждения личности. Авторы выделяют следующие виды готовности:

- заблаговременную;
- временную (в определенный момент времени);
- ситуативную (готовность действовать в условиях данной ситуации).

В структуре готовности авторами были выделены следующие компоненты:

- мотивационный, включающий интерес к предстоящей деятельности и потребность в ее успешном выполнении;
- познавательный, включающий понимание сущности задачи и ее значимости, владение средствами решения задачи, представление о возможных вариантах изменения ситуации;
- эмоциональный, предполагающий наличие чувства ответственности и уверенности в успехе;
- волевой, куда входит самоуправление, преодоление и сосредоточение на задаче.

Исследования М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича нашли отражение в работах Р.А. Гаспарян, Е.Г. Козлова, А.И. Пуни, где готовность также рассматривается как интегральное качество, включающее эмоциональный, мотивационный, познавательный и волевой компоненты.

В педагогике исследованы различные виды готовности, однако наибольший интерес у исследователей нашли готовность детей к обучению в школе, готовность к учащихся к будущей профессиональной деятельности, а также готовность педагогов к повышению своего профессионального уровня. Проблема готовности к систематической самообразовательной деятельности актуализировалась, как было отмечено выше, только в последние десятилетия.

В Педагогической энциклопедии готовность к самообразованию определяется как интегральное качество личности, которое характеризуется наличием стремления постоянно расширять диапазон восприятия жизни с целью более глубокого ее понимания и способности к систематической учебной деятельности [2].

В контексте нашего исследования интерес представляет работа Т.Я. Яковца [3], где, отмечая комплексный характер готовности к самообразованию как личностной характеристики, в ее структуре автор выделяет следующие компоненты:

- умение мотивировать и осуществлять самообразование;
- специальная образованность в виде осведомленности, сознательности, действенности, умелости;
- умение работать с основными источниками информации (книги, конспекты, ПК, медиа-платформы, и т.д);
- умения организационно-управленческого характера (самопланирование, самоорганизация, самоконтроль, самооценка, самокоррекция).

На наш взгляд мотивационный компонент структуры является ключевым, поскольку именно он изначально придает «энергию» и направляет деятельность. При этом сама мотивационная сфера является динамическим образованием, постоянно претерпевающим изменения в результате внешних воздействий. Таким образом, формируя и развивая мотивацию учащихся в направлении определенного вида деятельности, мы тем самым оказываем влияние и на развитие самой деятельности, что позволяет выделить формирование мотивации в качестве одной из главных задач, решаемых в ходе учебно-воспитательного процесса.

Проведенное нами исследование мотивационного компонента самообразовательной деятельности [4] показало достаточно высокий уровень сформированности данного компонента у учащихся младших курсов университета. Так, используя методику изучения мотивов учебной деятельности в модификации А.А. Реана и В.А. Якунина, мы смогли установить, что к наиболее значимым мотивам учебной деятельности студентов относятся (в порядке убывания): стать высококвалифицированным специалистом (мотив под №1 в таблице 1); обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности (№10, Таб.1); получить диплом; (№2, Таб. 1); успешно продолжить обучение на последующих курсах (№3, Таб.1); приобрести глубокие и прочные знания (№6, Таб. 1).

*Таблица 1*

**Оценка мотивов учебной деятельности студентов**

| номер мотива | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| среднее значение оценки мотива | 6.4 | 6.23 | 6.19 | 5.84 | 4.63 | 6 | 5.02 | 5.56 | 5.31 | 6.24 | 5.47 | 5.61 | 4.56 | 5.25 | 4.63 | 5.75 |
| стандартное отклонение | 0.86 | 1.1 | 1.1 | 1.2 | 1.65 | 1.23 | 1.58 | 1.52 | 1.55 | 1.2 | 1.50 | 1.51 | 1.55 | 1.56 | 1.61 | 1.6 |

При этом, по тем же мотивам был выявлен и наименьший показатель отклонения данных от среднего: 0.86 – по мотиву «стать высококвалифицированным специалистом»; 1.1 – по мотивам «получить диплом» и «успешно продолжить обучение на последующих курсах», 1.2 – по мотивам «приобрести глубокие и прочные знания» и «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности». Последними по степени значимости респонденты определили такие мотивы, как: «постоянно получать стипендию» (№5, Таб. 1), «быть примером сокурсникам» (№13, Таб.1), и «избежать осуждения и наказания» (№15, Таб. 1). Полученные данные говорят о преобладании внутренней мотивации учебной деятельности и познавательного интереса у большинства респондентов.

**Выводы.** Таким образом, можно сделать вывод о том, что деятельность преподавателя должна быть направлена скорее на поддержание мотивированности учащихся, нежели на ее формирование. В данном контексте важное значение приобретает деятельность преподавателя по предупреждению демотивации учащихся. Список факторов, ведущих к снижению учебной мотивации может быть продолжительным и включать источники как личного, так и социального характера, однако в качестве основного демотивирующего фактора, связанного с организацией процесса образования в вузе, можно выделить значительное расхождение между его содержанием и практическими требованиями будущей профессиональной деятельности. В такой ситуации, мы полагаем, использование активных методов обучения может рассматриваться в качестве средства профилактики снижения учебной мотивации студентов, что объясняется рядом их особенностей. Так, активные методы предполагают на простое сообщение знаний, а обучение умениям их практического применения; обучение проходит в максимально приближенным к реальным условиях; активные методы характеризуются более высокой эмоциональной насыщенностью благодаря проблемной, творческой составляющей деятельности. Активные методы способствуют создания атмосферы любознательности и «познавательного психологического климата» [5], что позволит предотвратить развитие отрицательной учебной мотивации учащихся.

**Литература:**

1. Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко. – Минск, 1976. – 25 с.

2. Педагогическая энциклопедия. В 4-х томах / ред. И.А. Каиров, Ф.Н. Петров – Советская энциклопедия, 1964. – Т. 1 – 831с.

3. Яковец, Т.Я. Комплекс условий формирования готовности студентов вуза к самообразованию: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.Я. Яковец – Курган, 1999. – 23 с.

4. Вегеро, М.В. Мотивация учебной деятельности как фактор готовности студентов университета к самообразованию / М.В. Вегеро // Достижения и перспективы развития науки: сб. науч. статей. – №31 – Уфа, 2017. – С. 224-227.

5. Ярошенко, С.Н. Активные методы обучения как интегративный фактор повышения мотивации учебной деятельности студентов / С.Н. Ярошенко // Вестник ОГУ – №9 – 2005 – С. 79-81.

УДК 37.013.43
**кандидат педагогических наук, доцент Вишневский Владимир Анатольевич**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
**доктор педагогических наук, доцент Шушара Татьяна Викторовна**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

# ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* Статья посвящена анализу понятия «профессиональная компетентность» педагога, которое рассматривается в контексте его профессиональной деятельности. Анализируются основные аспекты деятельности педагога в условиях поликультурного образования.
*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, поликультурное образование, педагогическая деятельность, образовательный процесс.
*Annotation.* The article focuses on the analysis of the term «professional competency» of a teacher which is regarded in the context of his/her professional activity. It reviews the main aspects of a teacher's activity in the terms of polycultural education.
*Keywords:* professional competency, polycultural education, pedagogical activity, educational process.

**Введение.** Система современного высшего образования в условиях поликультурного пространства обусловливает обновление профессиональной педагогической подготовки, ориентированной на формирование целого ряда компетенций у будущих педагогов. В зависимости от характера общественных отношений и тенденций общественного развития некоторые функции педагогической деятельности приобретают приоритетное значения. К таким функциям относится поликультурная образовательная и воспитательная деятельность будущих педагогов, направленная на подготовку обучающихся к эффективному существованию в условиях поликультурного общества. Вместе с увеличением количества функций педагога расширяется и его профессиональная компетентность.

Высшим компонентом личности является профессиональная компетентность. В современной науке под профессиональной компетентностью принято понимать интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалистов, отражающую уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления определенного рода деятельности, которая связана с принятием решений.

Современная социокультурная ситуация в России активно выдвигает новые требования к профессиональной подготовке будущих педагогов, которые должны в первую очередь стать компетентно-мобильными специалистами, способными эффективно работать в различных условиях, в том числе с учетом специфики поликультурной среды, что значительно увеличит возможности их трудоустройства и карьерного роста. Будущий педагог, обладающий жизненными (ключевыми) компетенциями и одновременно являющийся профессионалом своего дела, способный формировать и развивать эти компетенции и у своих воспитанников, что в конечном итоге поможет им стать полноправными субъектами современной жизни.

Осуществляя какой-либо вид профессиональной деятельности в современном высокотехнологическом обществе человеку необходимо обладать рядом способностей, дающих возможность и качественно выполнять поставленные задачи и четко понимать векторы дальнейшего личностного развития. Говоря о таких универсальных характеристиках Дж. Равен, автор книги «Компетентность в современном обществе», на основании проведенных исследований выделяет следующие способности: работать самостоятельно без постоянного руководства; брать на себя ответственность по собственной инициативе; проявлять инициативу, не спрашивая других, как следует это делать; замечать проблемы и искать пути их решения; анализировать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для такого анализа; ладить с другими; усваивать любые знания по собственной инициативе; принимать решения на основе здравых суждений [3].

**Формулировка цели статьи.** Особую важность названные способности приобретают в рамках педагогической деятельности, ведь успех инновационных изменений в обществе, в первую очередь зависит от педагога, его творческого потенциала, готовности к непрерывному самообразованию, способности к гибкому социально-педагогическому мышлению, гуманистической направленности личности. Цель исследования – анализ особенностей формирования профессиональной компетентности педагога и ее реализации в современном поликультурном образовательном пространстве.

Важную роль в обеспечении положительных изменений в системе образования должно обеспечить совершенствование профессиональной компетентности педагогических кадров и повышение их научного и общекультурного уровня.

**Изложение основного материала статьи.** Резюмируя подходы большого количества ученых к данной проблеме можно утверждать, что педагогическая компетентность – это процесс и результат творческой профессиональной деятельности, интегрированный показатель личностно-деятельностной сущности педагога, обусловленный уровнем реализации его гуманистически-творческой направленности.

Педагогическая деятельность – сложная и многокомпонентная. Из всего многообразия ее компонентов выделяют три основных: содержательный, методический и социально-психологический. Они образуют внутреннюю структуру педагогического процесса.

Более детально анализируя названные компоненты, выделим, по нашему мнению, самые важные структурно-образующие компетентности, необходимые для педагога:

1. Предметная, в содержание которой входит владение определенными средствами обучения в сфере учебного процесса (специальность).

2. Продуктивная – умение работать, получать результат, принимать решения и отвечать за них.

3. Психологическая – это способность использовать психологические методы обучения в организации взаимодействия в образовательной деятельности.

4. Информационная, которая предполагает владение информационными технологиями, умение обрабатывать различные виды информации.

5. Коммуникативная как умение вступать в коммуникацию (общение), быть понятным, простым в объяснении серьёзных понятий.

6. Аутокомпетентность как способность к саморазвитию, творчеству, личностному и профессиональному самоопределению, самообразованию, конкурентоспособности.

7. Моральная – это готовность, способность и потребность жить в согласии с традиционными моральными нормами.

8. Поликультурная – готовность формировать обучающегося, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований.

Вопрос формирования и развития личности педагога в поликультурном профессионально-образовательном пространстве относится к числу недостаточно разработанных как в построении концептуальных моделей данного феномена, так и в определении рекомендаций для существующей практики образования.

Касаясь исторических аспектов рассмотрения данного вопроса, отметим, что с начала XX века в мире стала развиваться идея поликультурности, ставшая основополагающей тенденцией современного культурно-цивилизационного развития. Л. Гурлитт, Ф. Гансберг, Г. Шаррельман в это понятие включали этническую и мировую культуры, способствующие развитию общечеловеческого сознания и утверждающие идею о едином мире. По их убеждению, недопустима унификация культуры. Поликультурность исследователи связывали со свободой духовного развития личности и народа: человек не может глубоко и осознанно овладеть культурой, если ему навязывают чуждые идеи и взгляды, если не обеспечивается развитие его природных сил и способностей.

В процессе образования и личностного развития человек осваивает культурные ценности (историческое наследие искусства, архитектуры). Поскольку достижения познавательного характера представляют собой совокупность материального и духовного достояния человечества, постольку освоение исходных научных положений также является обретением культурных ценностей. В итоге было сформулировано дидактическое понятие культуры – обучение и воспитание молодого поколения средствами культуры.

«Теперь «образование» теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей» – утверждал Х.-Г. Гадамер в труде «Истина и метод» [2, с. 27].

В данном контексте уделим особое внимание понятию «поликультурной компетентности», которое нашло свое отражение в достаточно широком цикле исследований по разным научным направлениям.

Анализ существующих подходов психолого-педагогических наук в определении рассматриваемого понятия позволяет выделить основные из них:

- поликультурная компетентность педагога – это интегративная характеристика уровня профессионализма, который определяется состоянием профессиональной и культурологической образованности, опытом и индивидуальными особенностями педагога, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию, потенциалом по формированию поликультурной гуманистической картины мира в ходе учебного процесса на основе диалога культур;

- поликультурная компетентность будущего специалиста – это комплексное, профессионально-личностное качество обучающегося, которое формируется на основе толерантности в процессе профессиональной подготовки, характеризуется осознанием собственной многокультурной идентичности и проявляется в способности к решению профессиональных задач;

- поликультурная компетентность обучающегося в образовательной организации высшего образования – это профессионально значимое интегративное качество личности, сочетающее в себе мотивы познания и принятия общего и специфического в каждой из культур как ценности; знание законов и способов жизнедеятельности и развития поликультурного общества и умение их применять на практике.

Образование в поликультурном обществе – это педагогический процесс, в котором представлены две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку. О таком образовании имеет место говорить, когда определенная личность стремится в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их систему ценностей и поступков, интегрировать новый опыт в собственную культурную систему и изменить в соответствии с чужой культурой. Поликультурный образовательный процесс побуждает наряду с познанием чужой культуры и к анализу системы собственной культуры.

Теоретический анализ проблемы развития поликультурного образования показал, что закономерным результатом эволюции общественного развития стало современное поликультурное общество, которое представляет собой сложную систему, объединяющую людей разных национальностей со всей совокупностью их форм взаимодействия, взаимозависимости и взаимовлияния. Атрибутом поликультурного общества выступает феномен самодостаточности, который позволяет и способен обеспечить личную мотивацию действующих в нем субъектов с учетом их национальных особенностей, этнической культуры, политико-экономических и социальных реалий того государства, в котором эти субъекты функционируют [5, 6].

Анализ современных исследований в области высшей школы позволяет утверждать, что в наше время профессиональное образование представляет собой не только подготовку специалиста, обучение предметам и дисциплинам, а, прежде всего, создание условий для развития свободной, толерантной личности, готовой функционировать в сложных проблемах современной культуры, которая живет и работает в поликультурной среде, привлекается к взаимопроникновению мировой и отечественной педагогических культур. Вхождение обучающегося в мир педагогической культуры различных народов и времен сопровождается бесконечным разбором и формированием новых смыслов, глубинных связей с прошлым, настоящим и будущим, развитием человечества, которые имеют исключительное значение в овладении адекватной общечеловеческой этикой и

ценностями взаимоотношений с людьми других национальностей, в возрождении духовно-нравственных основ личности, развития механизмов толерантного межэтнического общения [5-7].

Ключевой содержательной особенностью поликультурной компетентности педагога является база знаний, содержащая следующие компоненты: осознание необходимости изучения проблем поликультурности; знания, которые помогают понять опыт и культурные характеристики этнических групп, населяющих определенную территорию; знания, которые содействуют формированию гибкого подхода к восприятию национальных и культурных норм, осознание недопустимости расизма и дискриминации.

Касательно умений использования знаний на практике, то они основываются на способности педагога связывать содержание преподаваемой дисциплины с основными вопросами поликультурности (причем гуманитарные предметы имеют гораздо больше тем, связанных с поликультурными аспектами нежели естественно-математические: например, историческая наука имеет огромный фактический материал, способствующий осознанию процессов становления и развития поликультурной среды, именно данная наука при изучении этнокультурных сообществ придает важное значение процессам их становления во времени и пространстве). В то же время, компетентный педагог в своей деятельности должен подбирать методы, формы и приемы, способствующие атмосфере сотрудничества и уважения с целью повышения интереса обучающихся к знаниям.

К профессионально значимым качествам поликультурно-компетентного педагога следует отнести: творческое отношение к профессиональной деятельности (что предполагает наличие у педагога творческого и креативного мышления и помогает ему выработать в себе ряд умений, например, видеть разные варианты решения одной и той же проблемы); стремление к новаторству на базе современных научных знаний (что поможет педагогу адаптировать существующий научно-педагогический опыт к среде своей профессиональной деятельности, найти именно те технологии, которые станут результативными в условиях современного общества); гуманистический характер общения с обучающимися (восприятие, уважение мнения обучающегося, умение через общение устанавливать психологический контакт, коммуникабельность, способность к сотрудничеству, эмпатийность, толерантность); осознание себя носителем национальной культуры и поликультурности, посредником между культурой и образованием (предполагает знание педагогом родного языка, культуры, истории своего народа и тех, которые живут рядом, понимание взаимодействия и взаимосвязи между культурными группами; осознание педагогом важности национального и поликультурного для развития личности).

В традиционных образовательных подходах педагог играет роль транслятора. Общество нарабатывает свои эталоны, нормы и правила, накапливает опыт, формирует культурные образцы поведения и жизнедеятельности. Педагог их транслирует обучающимся, а они все это усваивают. Функция педагога сводилась к тому, чтобы, образно говоря, – «наполнить сосуд».

В обновленных подходах обучающемуся отводится роль не просто воспринимающего и усваивающего, но также роль сознательного, преобразующего, активного, инициирующего субъекта. Функция педагога – «зажечь факел».

Согласно цели, выделим ключевые задачи профессионально компетентного педагога, осуществляющего свою деятельность в поликультурной среде:

- полноценное приобщение к культуре своего народа как непременное условие интеграции в другие культуры;
- формирование многосторонних представлений о многообразии культур в регионе, стране, мире в целом;
- воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества;
- создание условий для интеграции в культуры других народов и развитие этнической толерантности в процессе ознакомления с их национальными достижениями;
- формирование и развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с представителями других культур;
- воспитание в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения.

Анализ справочной и научной литературы свидетельствует о том, что система формирования поликультурной компетентности может быть успешной при следующих дидактических условиях:

- обеспечение интеграции поликультурных знаний с основным программным материалом дисциплин, изучаемых в высшей школе;
- обеспечение взаимосвязи контактной и самостоятельной деятельности обучающихся в процессе формирования поликультурной компетентности;
- овладение ценностями воспитания, элементами системы народного воспитания различных этносов.

Наиболее эффективным средством обеспечения этих условий является система образования, поэтому перед образовательными организациями стоит сложная задача, которая заключается в согласовании влияния этнической среды на молодое поколение путем усвоения им достоверных научных знаний, направленных на формирование позитивного отношения как к своей этнической группе, так и к представителям других народов и их культурам.

Итак, система формирования поликультурной компетентности не завершается с получением диплома о высшем образовании, а происходит на протяжении всей жизни человека. И хотя структурные компоненты поликультурной компетентности для каждого из этапов являются неизменными, на наш взгляд, в разные возрастные периоды доминантными выступают различные из них.

**Выводы.** Таким образом, в системе формирования поликультурной компетентности мы понимаем проектирование педагогической деятельности по отбору краеведческого этнического материала, внедрение в образовательную систему форм и методов развития поликультурной компетентности в образовательных организациях и последовательной реализации этапов её формирования на практике, что способствует развитию толерантного мышления и актуализации мыслетворческой деятельности.

Целью системы формирования поликультурной компетентности является подготовка высокообразованного профессионала, личности, способной к творческой деятельности, готовой к самореализации и самоопределению в профессиональной, общественной, и личностной сферах жизнедеятельности, свободной от негативных этнокультурных стереотипов, с позицией гражданина мира, члена мирового сообщества с чувством общечеловеческой ответственности за судьбу нашей планеты.

Целенаправленную образовательную работу по формированию поликультурной компетентности личности необходимо начинать как можно раньше, в то время, когда происходит не только осознание человеком себя как представителя определенной этнокультурной группы и систематизируются знания о других народах и их культуры, но и когда закладывается отношение к ним, образовывается своеобразная их «оценка», основы поведенческой модели к своей и другим этническим группам.

**Литература:**

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с, ил.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии – Издательство: Питер, 2002 г., – 720 с.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М., «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
4. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: Пер. с нем. / Общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
5. Джуринский, А. Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / А. Н. Джуринский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 257 с.

**Педагогика**

**УДК:377.112**

**кандидат педагогических наук Вотинов Александр Андреевич**
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Самарский юридический институт ФСИН России» (г. Самара)

## ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАДРОВОГО СОСТАВА ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ

*Аннотация.* В статье предлагается сочетание трех элементов, которые раскрывают суть исследования: кадровый состав, социум и ответственность. Для этого в статье, во-первых, предоставлена ответственность как основа концепции исследования; во-вторых, обзор психолого-педагогической культуры кадрового состава; в-третьих, понимание общественного характера ведомственного вуза и его сотрудничества с социумом.

*Ключевые слова:* кадровый состав, ведомственный вуз, ответственность, будущие сотрудники уголовно-исполнительной системы.

*Annotation.* The article proposes a combination of three elements that reveal the essence of the research: personnel, society and responsibility. To do this, the article, firstly, provides responsibility as the basis of the research concept; secondly, a review of the psychological and pedagogical culture of the personnel; thirdly, the understanding of the social nature of the departmental university and its cooperation with society.

*Keywords:* staff, departmental university, responsibility, future employees of the penitentiary system.

**Введение**. Одной из центральных тенденций укрепления и улучшения деятельности уголовно-исполнительной системы является ориентированность на высококвалифицированный кадровый состав, который соответствует запросам по степени профессиональной компетентности, профессионально-значимым и психолого-педагогическим особенностям личности. В решении этой проблемы существенную роль приобретают ведомственные учреждения вузов ФСИН России. Масштабность и многоплановость подготовки кадрового состава определяется особенностью подготовки ими будущих сотрудников, способных к осуществлению в дальнейшем профессиональной деятельности.

**Формулировка цели статьи.** Охарактеризовать ответственность кадрового состава ведомственного вуза за подготовку будущих сотрудников. Это является предметом исследования, что требует изучения разных элементов.

**Изложение основного материала статьи.** В Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г., программе «Развития системы ведомственного профессионального образования до 2020 г.», государственной программе Самарской области «Развитие образования и науки до 2025 г.», программе «Квалификационные требования к специальной профессиональной подготовке выпускников федеральных государственных образовательных организаций, находящихся в ведении ФСИН России, обучавшихся по образовательным программам высшего образования, реализуемым в интересах обеспечения законности и правопорядка» обозначена задача актуализации современной модели образования, обеспечивающей подготовку высококвалифицированных специалистов, готовых выполнять должностные обязанности на высоком профессиональном уровне. Решение этой государственной задачи возможно при наличии у кадрового состава ведомственных вузов ФСИН России профессионально-педагогической культуры.

Внутренняя и внешняя ориентация на ответственность кадрового состава ведомственных вузов в нашем исследовании рассматривается в одном и том же контексте, а именно в контексте концепции легитимности. Т.е., ответственность может быть концептуально связана с легитимностью, которая, в свою очередь, может быть определена несколькими способами: легитимность как акт признания власти и убеждений общества в том, что принципы допустимости соблюдаются.

Можно выделить полную легитимность и наследие легитимности. Законодательство в целом, как понятие, означает главным образом законность, а в нашем контексте – общую легализацию власти, и легализацию профессии. Однако полная легитимность требует критического отношения и постоянного обновления технологий подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы. Следовательно, ответственность кадров ведомственного вуза за подготовку будущих сотрудников для этой системы как вопрос легитимности является ключевой темой этого исследования.

Очевидно, что должно быть, четкое представление о том, какую роль, и какую ответственность в настоящее время выполняет ведомственный вуз в подготовке кадров. Это означает, что необходимо рассмотреть теоретические предположения о текущем принципе ответственности профессорско-

преподавательского состава ведомственного вуза и соотнести эти предположения с эмпирическим материалом.

Во-первых, основное предположение заключается в том, что ответственность различна на всех уровнях администрации ведомственного вуза. С точки зрения обывателя, преподаватели ведомственного вуза должны нести ответственность за интеграцию у будущего сотрудника внутренней и внешней ориентации. Ключом к ответственности будущих сотрудников может стать ответственность всех субъектов ведомственного вуза: от социального и административного до оперативного уровней и различных элементов, которые рассматриваются как цепочка ответственности.

Во-вторых, надо спорить о том, почему необходимо обсуждение общественной ответственности и в какой степени она может быть приемлема с точки зрения легитимности.

Традиционный подход основывается на требовании лояльности, и тогда деятельность будущего сотрудника уголовно-исполнительной системы в иерархической системе ответственности рассматривается как достаточное требование для ответственного поведения. Однако на самом деле переход от пассивной ответственности к активной ответственности требует более широкого подхода. Поэтому ведомственный вуз должен предъявлять внешние и внутренние требования к будущему сотруднику и рассматривать их как структурные условия и как оценку профессиональной деятельности отдельных лиц в контексте ответственности. Указывая на потенциальную ответственность сотрудника уголовно-исполнительной системы за безопасность общества, подчеркнем актуальность модернизации нынешней системы управления уголовно-исполнительной системой, что определяет взаимосвязь между теоретической подготовкой и уровнем сформированных компетенций у будущего сотрудника.

В-третьих, нам нужно уточнить, кто и как отвечает перед общественностью. Для этого необходимо, в частности, оценить, каким образом юридические основания ответственности могут быть распространены на новые сферы ответственности и можно ли увидеть какие-либо признаки текущей работы преподавателя ведомственного вуза по подготовке будущего сотрудника. Являются ли ожидания граждан в этом отношении актуальными и существует ли необходимость в стратегической переоценке профессионализма кадрового состава ведомственного вуза? Следовательно, социальный заказ на преподавателя ведомственного вуза, обладающего профессионально-педагогической культурой, предполагает создание принципиально новой динамичной модели ее повышения, призванной помочь кадровому составу в преодолении профессиональных затруднений на пути совершенствования качества подготовки будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы в условиях прогностической оценки.

Существующие изменения в содержании образования и организации образовательного процесса ведомственного вуза требуют новых методов, форм и инструментария педагогической деятельности. О наивысшем уровне профессионального образования и профессионально-педагогической культуры кадрового состава ведомственных вузов можно говорить, если он способен осуществлять профессиональные функции в работе совместно с другими службами: юридическими, управленческими, организаторскими и пр. Кроме того, он должен быть способен к эффективной реализации всех элементов интегративного образовательного процесса и осуществлению всего перечня профессиональных функций в процессе подготовки будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Рассматривая повышение ответственности кадрового состава ведомственного вуза, можно предположить, что это будет, главным образом, за счет того, как администрация вуза контролирует работу своего персонала и как он несет ответственность за свою деятельность. Следовательно, следует уделить внимание практико-ориентированной направленности в развитии нынешней и потенциальной ответственности будущих сотрудников, учитывая эмпирические данные по структурным особенностям ответственности и теоретическим реакциям на отношения между индивидуумом и организацией.

Однако название исследования неизбежно приводит к предположению о том, что ведомственный вуз также несет ответственность за работу своего выпускника вне образовательной организации. Следует также отметить, что социальная сторона ответственности подчеркивает подотчетность в ведомственном сообществе, но в равной степени ответственным является отдельный субъект, ответственный перед обществом в целом, чьи защитные и принудительные интересы установлены повседневной практикой.

В традиционном смысле кадровый состав ведомственного вуза несет ответственность за свои недостатки, что накладывает особый характер деятельности ведомственного вуза. Структура ведомственного вуза предполагает решение задач ведомства, и той роли, которую должен выполнять кадровый состав ведомственного вуза при выполнении этих задач. В свете данных положений ответственность кадрового состава ведомственного вуза за подготовку будущих сотрудников может носить коллективный характер, но может быть направлена и на одного преподавателя. Это мнение можно считать однозначным, если цель и функции кадрового состава ведомственного вуза не выходят за рамки правовой основы. В этом случае доверие граждан к сотрудникам уголовно-исполнительной системы будут формой признания работы кадрового состава ведомственных вузов. В этом случае ответственность оценивается не только при осуществлении обязанностей будущими сотрудниками своей профессиональной деятельности, но и в легитимности общественной ответственности ведомственного вуза.

Легитимность – это основная концепция исследования. Однако легитимность не является вопросом, который всегда будет проверяться, например, путем измерения общественного доверия к деятельности ведомственного вуза или обеспечение прозрачного руководства между различными уровнями в нем. Общественное доверие может быть обнаружено различными исследованиями и может быть достигнуто в том же контексте, чтобы получить достаточно достоверную картину текущего состояния деятельности ведомственного вуза.

Однако подробное рассмотрение общественной ответственности будущих сотрудников за пределами образовательной организации ограничено, поскольку, например, общественное мнение основано на довольно общих результатах деятельности уголовно-исполнительной системы. Вышеизложенное означает, что стратегии ведомственного вуза никогда не могут быть однозначными. Например, координация деятельности ведомственного вуза по подготовке будущих сотрудников и координация сотрудников уголовно-исполнительной системы важны для определения приоритетов стратегических задач и направлений ресурсов. В частности, анализ связей между управлением и образовательной практикой позволяет понять стратегии подготовки будущих сотрудников и, в конечном счете, общественные цели уголовно-исполнительной системы.

Вопрос о легитимности имеет равный интерес к внешним и внутренним аспектам деятельности ведомственных вузов. Однако особый интерес представляет внутренняя сторона этой образовательной деятельности в том смысле, что сами преподаватели понимают связь между внутренней и внешней операционной средой в подготовке будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы.

**Выводы.** Можно уверенно сказать, что деятельность кадрового состава ведомственных вузов, его профессионализм и ответственность за подготовку будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы ускоряет развитие демократических процессов в регионе. Реальность подтверждает, что опыт социальных коммуникаций, накопленный социальным сектором, успешно трансформируется в новые эффективные формы управления общественным сознанием.

**Литература:**

1. Байчоров, К.У. Принципы и новые технологии профессиональной подготовки специалистов / К.У. Байчоров. – Черкесск, 1996. – 102 с.
2. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Наука,1995. – 220 с.
3. Брановский, Ю.С. Информационные инновационные технологии в профессиональном образовании: учеб. пособие / Ю.С. Брановский, Т.Л. Шапошникова. – Краснодар: Изд-во КубГТУ, 2001. – 369 с.
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: учебное пособие для вузов. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005.
5. Леонтьев Д.А., Смирнов А.Г. Смысл и отчуждение как предикторы поведения в неструктурированной ситуации // Экспериментальная психология в России: Традиции и перспективы. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2010.
6. Теория и практика психологической профилактики профессионального отчуждения сотрудников уголовно-исполнительной системы: аналитический обзор с предложениями / Е.М. Федорова [и др.]; ФКУ НИИ ФСИН России. М., 2014.
7. Федорова Е.М. Профессиональные кризисы как один из факторов формирования профессионального отчуждения сотрудников уголовно-исполнительной системы // Научные дискуссии. 2015. Т. 1. С. 55-59.
8. Федорова Е.М. Пути духовно-нравственного формирования личности как необходимого компонента профессиональной культуры сотрудника уголовно-исполнительной системы // Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление. 2005. № 5. С. 32-35
9. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность (Структура, генезис и условия становления): автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13.М., 2001.

**Педагогика**

**УДК:378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Ган Наталья Юрьевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

## СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОЦЕССА СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА В ДОО

*Аннотация.* В статье рассматривается сущность проблемы управления качеством процесса сопровождения молодого педагога в ДОО, раскрываются понятия «качество», «сопровождение». На основании содержательного анализа этапов сопровождения молодого педагога в ДОО выстраивается система данного процесса.

*Ключевые слова*: качество образования, сопровождение молодого педагога, принципы качества профессиональной деятельности, система управления качеством.

*Annotation.* The article deals with the essence of the problem of quality management of the process of support of a young teacher in the Doo, reveals the concept of "quality", "support". On the basis of a meaningful analysis of the stages of support of a young teacher in the Doo, a system of this process is built.

*Keywords:* quality of education, support of the young teacher, principles of quality of professional activity, quality management system.

**Введение.** Руководитель дошкольной образовательной организации, ориентируясь на приоритеты, провозглашенные в нормативных документах, а именно: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ДО, собственное понимание важных аспектов реформирования образования, ищет пути и возможности повышения качества образовательного процесса в ДОО.

**Изложение основного материала статьи.** Проблемой управления качеством дошкольного образования занимались такие авторы как: М.М. Поташник, Т.П. Трятьяков, акцентируя внимание на результатах педагогического труда; Ю.А. Конаржевский изучавший процесс педагогической деятельности; Л.В. Поздняк, Р.М. Чумичева, Л.И. Фалюшина уделявшие внимание степени соответствия образовательной услуги в дошкольном учреждении требованиям заказчика – родителям дошкольников, кадровому потенциалу, развивающей предметной среде, образовательным программам [5].

С точки зрения С.Е. Шиловой качество образования определяется как социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских и профессиональных компетенций личности.

В.М. Полонский, качество образования истолковывает: как определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями воспитания и обучения. Что в дальнейшем позволит составить прогноз его востребованности на рынке труда и одновременно оценить качество и актуальность достигнутого результата освоения основной образовательной программы в вузе [2].

Молодому педагогу знаний, которые он получил в университете, на наш взгляд достаточно, но практика показывает, что ему не хватает практического опыта. Трудности, с которыми встречается молодой педагог, связаны со слабой методической подготовкой, отсутствием опыта организации своей педагогической деятельности, сложностями владения приемами и методами воспитания и обучения детей, адаптации в новом коллективе.

Мы считаем, что становление и профессиональный рост молодого педагога будет проходить эффективнее, если организацию сопровождения профессиональной деятельности, будет осуществлять сам руководитель дошкольной образовательной организации, так как именно он заинтересован в специалисте - мобильном, готовом к восприятию инноваций и умеющим действовать по-новому.

Термин «сопровождение» используется по отношению к человеку, которому нужна помощь, поддержка в преодолении возникающих трудностей в процессе самореализации, достижения жизненно важных целей.

По мнению А.В. Мудрика, сопровождение - это особая сфера деятельности педагога, направленная на социально-культурные и нравственные ценности, которые необходимы для самореализации и саморазвития человека [4].

В трудах исследователей рассматриваются различные виды сопровождения: научно-методическое, психологическое, социально- педагогическое и другие. Э.Ф. Зеер рассматривает научно-методическое сопровождение профессионального роста педагога, как научно-обоснованный способ взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого (педагога), направленный на непрерывное саморазвитие педагога в профессии, обусловленный количественными и качественными, содержательными и структурными преобразованиями личности педагога, что ведет к усовершенствованию природного, к поступательному восхождению в профессию [3].

В психолого-педагогических исследованиях термин «сопровождение» употребляется в значении следовать рядом, между тем это сложный процесс, результатом которого будет решение, ведущее к прогрессу в развитии взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого.

Мы считаем, что становление и профессиональный рост молодого педагога будет проходить эффективнее, если использовать индивидуальный подход по средством тьюторского сопровождения.

Анализируя определение, можно констатировать, что «тьюторское сопровождение деятельности молодого педагога», предполагает соучастие руководителя образовательной организации в индивидуальном развитии педагога за счет стимулирования потребности в саморазвитии.

В связи с этим необходима новая система управления качеством процесса сопровождения молодого педагога в образовательной организации: работа на доверии, оказание практической помощи для того, чтобы сформировать у педагогов самостоятельное творческое поведение.

Актуальная идея качества дошкольного образования может быть осуществлена при условии обязательного управления профессиональной деятельностью педагогов, которая должна сопровождаться оценкой качества данной деятельности с целью получения максимально высокого результата в воспитательно-образовательном процессе. Данную проблему разрабатывали Л.А. Беляева, М.С. Гвоздева, Н.Л. Киселева.

Качество профессиональной деятельности - категория динамичная, меняющаяся в соответствии требованиями социальных заказчиков, потребностей педагогов, изменений самой жизни.

В основу оценки качества профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения положены принципы, разработанные Т. Казарицкой, И. Головановой, Л. Кайлим, И. Уваровой, Т. Цветковой [1]:

1. Систематичность. Руководителем отслеживается деятельность педагога с момента поступления на работу и далее, по мере достижения профессиональной зрелости и оценивается регулярно, циклично.

2. Комплексность, всесторонность. В основе предлагаемой системы лежит целостная структура компетентности педагога, учитывающая все компоненты профессиональной деятельности; знание образовательных программ, методики обучения и воспитания, планирование. Организация воспитательно-образовательного процесса.

3. Относительная объективность. Данная особенность обусловлена возможностью оценить компетенцию педагога в количественном отношении (формы оценки снабжены соответствующими шкалами, позволяющими оперативно и относительно подсчитывать результаты за счет стандартизированной формы).

4. Прозрачность и партнерство участников. Это достигается как за счет доступности, открытости материалов оценки, так и за счет регулярной самооценки профессиональной деятельности. Предлагаемый способ оценки направлен на профессиональное развитие педагогов.

5. Вовлечение внутренних резервов дошкольного образовательного учреждения в обеспечение качества воспитания и обучения за счет повышения качества оценки педагога.

Принятие всеми субъектами образовательной деятельности данных принципов, направленных на оценку качества, профессиональное развитие и адаптацию молодых педагогов, является базовой составляющей, которая определяет построение основ субъект-субъектных отношений в коллективе ДОУ. Ведущая роль при этом принадлежит управленческой деятельности, которая включает:

- развитие у сотрудников чувства ответственности;
- создание благоприятного психологического климата;
- своевременную оценку труда, поддержку инноваций.

В режиме инновационной деятельности ДОО руководитель поддерживает доверительные отношения и предоставляет свободу творчества для педагогов, ведь именно деятельность молодых педагогов является источником внедрения инноваций.

Показателями качества образовательного процесса являются, развитие профессионального и творческого роста молодых педагогов. Для этого необходимо соблюдение следующих условий:

- оценка и подбор кандидатов на должность воспитателя;
- анализ кадрового потенциала;
-отслеживание профессиональной и социально-психологической адаптации работников;
- планирование и контроля деловой карьеры сотрудников;
- стимулирование деятельности педагогов (управление трудовой мотивацией);
- развитие коллектива, его сплоченности, организованности;

- анализ и регулирование групповых и личных взаимоотношений, социально-психологического климата в коллективе, совершенствования организационной культуры;

-осуществление управления конфликтами, предупреждения их возникновения.

Оценка качества управленческой работы призвана решить ряд задач повышения профессиональной компетентности молодого педагога ДОО:

- анализ информации о потребностях, возможностях и интересах молодого педагога;
- помощь в выстраивании и реализации индивидуального маршрута профессионального роста педагога;
- координация взаимодействия педагогов друг с другом;
- координация процесса самообразования начинающего педагога.

Организация процесса сопровождения молодого педагога носит поэтапный характер:

Первый этап - адаптационный. Руководитель определяет круг обязанностей и полномочий молодого специалиста, а также выявляет недостатки в его умениях и навыках, чтобы выработать программу адаптации.

Второй этап – организационный. Руководитель совместно с методистом разрабатывает и реализует программу адаптации, осуществляет корректировку профессиональных умений молодого педагога, помогает выстроить ему собственную программу самосовершенствования.

Третий этап - оценочный. Руководитель проверяет уровень профессиональной компетентности молодого педагога, определяет степень его готовности к выполнению своих функциональных обязанностей.

На основании содержательного анализа каждого этапа выстраивается система управления качеством процесса сопровождения молодого педагога в ДОО:

1. Создание условий для успешной адаптации молодых педагогов в коллективе. В процессе адаптации руководитель поддерживает педагога эмоционально, укрепляет веру педагога в себя. Все это позволит начинающему педагогу быстро адаптироваться к работе в детском саду, наладить успешную коммуникацию со всеми участниками педагогического процесса, повысить мотивацию к дальнейшему самообразованию. Обеспечить овладение молодым специалистом необходимыми знаниями, умениями, навыками.

2. Расширение информационного пространства для самостоятельного овладения молодым педагогом профессиональными знаниями.

Овладение знаниями происходит благодаря использованию разнообразных форм работы с молодым специалистом, которые будут способствовать развитию у него познавательного интереса к профессии, освоению работы с детьми и их родителями, оказывать положительное влияние на рост его профессиональной значимости. Такими формами являются, например: индивидуальные консультации для молодых педагогов, брошюра «Путеводитель молодого педагога», методические объединения, «Школа молодых педагогов», семинары-практикумы, моделирование и анализ методических ситуаций, мультимедийные презентации и др. А также, формирование авторитета педагога, уважения, интереса к нему у детей и их родителей. Оказание всемерной поддержки со стороны коллег.

3. Обеспечение комплексной оценки профессиональной компетентности молодых специалистов.

Необходимо обеспечение непрерывности мониторинговой оценки профессиональной деятельности молодого педагога на стадии вхождения в профессию, в ходе планового мониторинга профессиональной деятельности, самооценки и педагогического мастерства.

В случае затруднения, следует создать для молодого педагога насыщенную образовательную среду, разработать индивидуальный маршрут сопровождения, постоянно взаимодействовать с этим педагогом, направлять его и помогать в профессиональном становлении.

**Выводы.** Таким образом, процесс сопровождения молодого педагога в ДОО заключается в оказании ему максимальной поддержки, оценивании эффективности деятельности и особенностей взаимодействия с коллегами, что способствует становлению «нового» педагога, способного самостоятельно преодолевать производственные и межличностные проблемы, осуществлять результативную педагогическую деятельность. При управлении процессом сопровождения молодого педагога период адаптации значительно уменьшается, что положительно сказывается на качестве образовательного процесса в целом.

**Литература:**

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1982. – 192 с.

2. Виноградова Н.А. Управление качеством образовательного процесса ДОУ [Текст] / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева - М.: АЙРИС ПРЕСС, 2007. – 176 с.

3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов / [Текст] / Э.Ф. Зеер. - 2-е изд., перераб., доп. - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга. - 2003. - 336 с.

4. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. - 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2000. 200 с.

5. Фалюшина Л.И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении: Пособие для руководителей ДОУ. - М.: АРКТИ, 2003. – 260 с.

**УДК 378: 811**
**кандидат педагогических наук Горбова Наталья Викторовна**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
**кандидат педагогических наук, доцент Селезнева Ирина Петровна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева» (г. Красноярск)

# РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ПОДКАСТИНГА

*Аннотация.* Авторами доказывается необходимость использования образовательных подкастов для развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. На основе деятельностного и компетентностного подходов сформулированы основные требования к применению подкастов в сфере иноязычного образования в условиях нового ФГОС. В статье предложены рекомендации по проектированию образовательного процесса с использованием технологии подкастинга, удовлетворяющие требованиям компетентностного подхода. В качестве примера приведены выдержки из программы межвузовского сотрудничества в сфере научно-исследовательской работы студентов.
*Ключевые слова:* иноязычная коммуникативная компетенция, иноязычное образование, информационно-коммуникативной технологии, подкаст.
*Annotation.* The authors prove the necessity of using educational podcasts for the development of students' foreign language communicative competence. Formulated are the basic requirements for the use of podcasts in the field of foreign language education in accordance with the new Federal state educational standard on the basis of activity-based and competence-based approaches. The article offers recommendations for the design of the educational process using the podcasting technology which meet the requirements of the competence approach. Excerpts from the program of interuniversity cooperation in the field of students' research work are given as an example.
*Keywords:* foreign language communicative competence, foreign language education, information and communication technologies, podcast.

**Введение**. Реализация требований Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего и среднего общего образования инициирует необходимость развития иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся: обучение предмету «Иностранный язык» направлено на формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетентность как интегративное личностное образование имеет сложную структуру. Опираясь на научную базу, созданную отечественными учеными, мы приходим к выводу о том, что развитие иноязычной коммуникативной компетенции возможно через совершенствование умений и навыков аудирования и говорения, в совокупности отражающих способность обучающегося участвовать в иноязычном коммуникативном общении.

В контексте совершенствования иноязычного образования с целью развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся актуальной становится проблема поиска дидактически обоснованных средств и технологий обучения иностранному языку. На основе анализа научно-теоретических работ А. Б. Жамухановой, К. Е. Ибрагимовой [2] М. Н. Евстигнеева, П. В. Сысоева [11], Т. Л. Ступиной [6], занимающихся исследованием технологий подкастинга, мы приходим к выводу о том, что интеграция подкастов в систему иноязычного обучения создаст необходимые условия для развития иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся старших классов. Выбор среднего этапа обучения обусловлен тем, что у обучающихся уже имеется достаточный запас лексико-грамматических знаний, а применение аутентичных образовательных подкастов оправдано в целях углубления их социокультурных знаний.

Целью настоящей статьи является обоснование необходимости применения образовательных подкастов для развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в ходе предметного проектирования компетентностной модели в условиях действующих образовательных стандартов. Методологию исследования составляют анализ и обобщение опыта применения подкастов в сфере иноязычного образования, научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых, признанных научным сообществом, авторский опыт проектирования и реализации образовательных программ в сфере иноязычного образования.

**Изложение основного материала статьи**. Термин «подкаст» и соответствующее ему обозначение технологии «подкастинга» в отечественной дидактике и методике остаются мало изученными. Зарубежные исследователи дефинируют «подкаст» как аудиофайл, (аналог радиопрограммы), который можно загрузить и прослушать на компьютере или MP3-плеере [11]. Подкасты могут содержать не только аудио, но и видео файлы. Данные файлы могут быть загружены через веб-объединение в синдикаты или подключены в режиме онлайн к компьютеру или мобильному устройству. Для закрепления прослушанного материала в ряде случаев на серверах подкастов предлагаются разработанные речевые рецептивные упражнения и тесты, ориентированные на контроль понимания содержания текста. Кроме того, весьма ценным является наличие скриптов к подкастам.

Обучающийся может прослушивать или просматривать содержимое подкаста в любое удобное для него время, самостоятельно регулируя скорость и частоту прослушивания (просмотра). Обучающийся ориентируется на свое индивидуальное сенсорное восприятие мира, в зависимости от доминирующего органа чувств. Основы нейролингвистического программирования (НЛП) позволили выявить алгоритм деятельности «визуала» и «аудиала», запускающий процессы мыслительной деятельности, памяти и воображения. В классе учесть различия между визуальным и аудиальным типами восприятия информации удается не всегда: подкаст позволяет решить эту проблему.

Использование подкастов помогает разнообразить учебный процесс и сделать проведение урока более динамичным. Еще одно преимущество применения подкастов – реализация требования дифференциации обучения. Не секрет, что в одной параллели или даже в одном классе часто находятся обучающиеся, находящиеся на разных уровнях владения иноязычной речью.

Т.А Кашурникова [3], А.С. Суханова [7], Е.Ю. Малушко [4] отмечают, что подкасты дают возможность по-новому подойти к организации такого вида речевой деятельности, как аудирование, за счет создания иллюзорной естественной языковой среды, что связано с многообразием спикеров, озвучивающих подкасты. Происходит активное развитие умения идентифицировать различные голоса с учетом особенностей тембра, дикции, громкости, скорости говорения.

По сравнению с другими видами технических средств обучения подкасты, по мнению О.В. Халтуриной, обладают следующими преимуществами:

- актуальны, современны и аутентичны;
- содержат реальные ситуации для развития устной речи;
- эмоционально воздействуют, стимулируя спонтанную речь;
- за единицу времени предоставляют через зрительный и слуховой каналы значительно больше информации [10].

На основе вышеизложенного мы приходим к выводу о том, что работа с подкастом должна быть ориентирована на дальнейшее реальное коммуникативное использование.

Разнообразные по темам и жанрам подкасты (новостные, спортивные, интервью, радио-шоу и др.) позволяют обеспечить вариативность содержания обучения не только аудированию, но и говорению. Согласно П. В. Сысоеву, у обучающихся при работе с подкастами развиваются следующие умения говорения:

- передавать цель общения;
- передавать тематику сообщения;
- описывать основных участников сообщения;
- излагать основное содержание прослушанного / увиденного;
- передавать запрашиваемую / выборочную информацию;
- передавать основные факты и аргументы в соответствии с вопросами;
- давать характеристику персонажей художественной литературы, театра, кино и т.п.;
- высказывать и аргументировать свою точку зрения по обсуждаемому вопросу;
- делать выводы;
- давать оценку полученной информации [8, с. 200].

А.С. Суханова выделяет следующие типы подкастов: 1) образовательные – специально подготовленные для изучающих язык; 2) неучебные – привлекаемые преподавателем в учебных целях [7, с. 74]. В процессе выбора образовательного подкаста, согласно Е.Ю. Малушко, следует руководствоваться следующими критериями:

- аутентичность отбираемых интернет-материалов;
- тематическое соответствие материалов учебному плану;
- обновляемость интернет-материалов;
- соответствие интересам и возможностям обучаемых;
- ориентация материалов подкаста на реальное коммуникативное использование;
- качество записи (четкость дикции, выразительность интонации, естественный темп речи) [4, с. 147–150].

В сентябре-марте 2018 г. на базе Института филологии, истории и искусств ГПА ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» (кафедра иностранной филологии и методики преподавания) г. Ялта и факультета иностранных языков ФГБОУ ВО КГПУ им. В.П. Астафьева (кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования) г. Красноярск в рамках межвузовского сотрудничества была организована и проведена совместная опытно-экспериментальная работа, целью которой стала разработка методики развития иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся старших классов на основе применения информационно-коммуникативной технологии подкастинга. Проект реализовывался в рамках научного направления кафедр в период прохождения студентами выпускных курсов преддипломной практики.

В ходе опытно-экспериментальной работы организовано апробирование серии уроков английского и немецкого языков с применением технологии подкастинга с целью развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся экспериментальных групп. Опытно-экспериментальная работа велась на базе МБОУ «Гурзуфская СШ имени А.С. Пушкина» (г. Гурзуф) в 9 классе на уроках английского языка и МАОУ «Гимназия № 6» (г. Красноярск) в 8 классе на уроках немецкого языка.

При выборе подкаста мы руководствовались следующими критериями: авторитетность сайта, надежность и достоверность предоставляемой информации; наличие разработанных учебных упражнений; возможность выбора уровня сложности. Всем этим критериям в полной мере соответствуют подкасты на немецком языке сайта Deutsche Welle и образовательный подкаст на английском языке «Learn Englisch with BBCRussian».

Deutsche Welle (DW) – «Немецкая волна». Это государственная международная телекомпания Германии, ориентированная на зарубежных зрителей и слушателей. DW содействует обмену информации и взаимопониманию между культурами и народами. Помимо теле- и радиовещания DW, поддерживает сайт на 30 языках, где предоставляет доступ к разнообразному обучающему контенту на немецком языке, специально для людей, которые изучают или хотят изучать немецкий язык. Подкасты «Немецкой волны» разведены по Европейским уровням совершенствования немецкого языка ( от уровня А1 до уровня С) и содержат темы, интересные для обучающихся в старших классах: спорт, мода, музыка.

Покасты «Learn Englisch with BBCRussian» подготавливает Русская служба BBC. Выпуски выходят каждую неделю. Аудиофайлы предназначены для любого уровня владения английским языком, снабжены пояснениями на русском языке и освещают различные темы.

Процесс совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся с использованием технологии подкастинга был организован на основе принципов пошаговости, логической и методической последовательности. В начале опытно-экспериментальной работы было проведено

анкетирование с целью выявления уровня заинтересованности обучающихся старших классов в организации обучения с помощью подкастов. Из ответов на вопросы разработанной авторами исследования анкеты-прогноза было установлено, что большинство обучающихся экспериментальной группы (69% Гурзуф и 58% Красноярск) определили степень своей заинтересованности в изучении иностранного языка посредством подкастов по шкале «95», остальные (31% Гурзуф и 42% Красноярск) слышали о таком способе обучения впервые.

В ходе эксперимента при работе с подкастами для развития навыков говорения предлагались следующие виды заданий, предложенные О.В. Халтуриной:

1). На преддемонстрационном этапе: предвосхищение содержания видеоподкаста на основе заголовков серий теленовеллы и сюжетных картинок, взятых из видео.

2) На демонстрационном этапе просмотра: остановка просмотра видеоподкаста, высказывание предложений о дальнейшем развитии событий; отсутствие изображения при сохранении звука; описание событий, героев, взаимоотношений между ними.

3) На последемонстрационном этапе: составление пересказа видеоподкаста; ролевые игры на основе сюжета и ситуаций видеоподкаста; инсценировка ситуации из видеоподкста; выявление основной проблемы сюжета и сравнение ее с собственной ситуацией [10, с. 454].

В основу оценивания уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции экспериментальной и контрольной групп легла модернизированная авторами исследования методика М. В. Вербицкой, К. С. Махмурян, Н. Н. Трубаневой [1].

Представляется целесообразным представить критерии оценивания уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся старших классов при работе с подкастами в виде сводной таблицы.

*Таблица 1*

**Критерии оценивания уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся при работе с подкастами**

| ***1. Аудирование*** | |
|---|---|
| **Оценка** | **Определение** |
| 5 | не испытывает трудностей при прослушавании подкаста в естественном темпе |
| 4 | понимает только распространенные высказывания в тексте подкаста |
| 3 | понимает только основное содержание текста подкаста при медленном изложении или с опорой на скрипт |
| 2 | может узнавать только простые слова и базовые фразы при медленном изложении или с опорой на скрипт |
| ***2. Говорение*** | |
| **Оценка** | **Определение** |
| 5 | может самостоятельно построить высказывание |
| 4 | может построить и донести свою мысль до других только с помощью наводящих вопросов или опорных фраз |
| 3 | может построить и донести свою мысль до других, но только на определенную тему (о себе, о семье, повседневные темы) |
| 2 | может использовать только отдельные фразы и простые предложения для того, чтобы донести свою мысль до других |

Уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся старших классов определялся с учетом двух итоговых баллов показателей по формуле: УИКК = (А + Г) : 2, где:

УИКК – уровень иноязычной коммуникативной компетенции.

А – итоговый балл за аудирование.

Г – итоговый балл за говорение.

Соответствующий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции «присваивался» обучающемуся согласно следующему диагностическому инструментарию:

Продвинутый уровень – от 4,5 до 5 баллов;

Пороговый уровень – от 3, 5 до 4 баллов;

Низкий уровень – от 3 до 2, 5 баллов.

В ходе опытно–экспериментальной работы было выявлено, что использование подкастов способствует эффективному развитию рецептивных и продуктивных навыков речи, а именно аудированию и говорению: результаты опытно-экспериментальной работы показали положительную тенденцию в развитии иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся старших классов. Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивается: проверкой результатов исследования на разных его этапах (констатирующего, формирующего и контрольного), а также сочетанием количественного и качественного анализа полученных данных.

В таблице 2 представлены сравнительные данные уровней коммуникативной компетенции обучающихся экспериментальных и контрольных групп на начало и окончание опытно-экспериментальной работы.

*Таблица 2*

**Результаты проведения опытно-экспериментальной работы по использованию подкастов с целью развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся (гг. Гурзуф-Красноярск)**

| **Уровни ИКК** | Экспериментальные группы | | | | Контрольные группы | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Начало эксперимента | | Окончание эксперимента | | Начало эксперимента | | Окончание эксперимента % | |
| | 21 чел. | 20 чел. | 21 чел. | 20 чел. | 19. чел. | 20 чел. | 19 чел. | 20 чел. |
| | Гур-зуф | Красно-ярск | Гур-зуф | Красно-ярск | Гур-зуф | Красно-ярск | Гур-уф | Красно-ярск |
| Продвинутый | 14% | 20% | 24% | 30% | 16% | 15% | 16% | 20% |
| Пороговый | 38% | 40% | 52% | 55% | 32% | 35% | 42% | 40% |
| Низкий | 48% | 40% | 24% | 15% | 52% | 40% | 42% | 35% |

Таким образом, по окончанию опытно-экспериментальной работы был выявлен более высокий процент «роста» продвинутого и порогового уровней иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся старших классов в экспериментальных группах. Следовательно, правомерно говорить об эффективности использования технологии подкастинга с целью развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

**Выводы.** На основе анализа теоретической базы было выявлено, что подкаст может применяться не только в качестве дидактического материала для рецептивных заданий, но и для развития говорения, тренировки и контроля подготовленной и неподготовленной речи обучающихся. Предложенная в статье авторская концепция внедрения технологии подкастинга в сферу иноязычного образования может быть применена в ходе обучения магистров и бакалавров (методика преподавания иностранных языков). Учитывая все вышесказанное, правомерно говорить о том, что подкасты способны повысить мотивацию к обучению, развивают ИКТ-компетенцию и познавательную активность. Использование технологии подкастинга открывает перед обучающимися широкие возможности, связанные с преодолением языкового барьера посредством вовлечения в аутентичную языковую среду.

**Литература:**

1. Вербицкая М. В. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку: учебное пособие / М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян, Н. Н. Трубанева. – Москва, 2004. – 75 с.

2. Жамуханова А. Б. Использование подкастов в обучении иностранному языку / А. Б. Жамуханова, К. Е. Ибрагимова. www.rusnauka.com.

3. Кашурникова Т. А. Использование технологии подкастинга в современном обучении. https://nsportal.ru/kashurnikova-tatyana-anatolevna.

4. Малушко Е. Ю. Критерии отбора подкастов для формирования иноязычной аудитивной компетенции у студентов вузов / Е. Ю. Малушко // Научные проблемы гуманитарных исследований. – Выпуск № 6. – 2011. – С. 146–152.

5. Соломатина А.Г. Методика развития умения говорения и аудирования учащихся посредством подкастов: дис. …к.п.н.: 13.00.02. /А.Г. Соломатина. – Тамбов, 2011. – 158 с.

6. Ступина Т. Л. Основы использования подкастинга в образовательном процессе: методическое руководство / Т. Л. Ступина. – Иркутск, 2006. – 24 с.

7. Суханова А. С. Подкасты в обучении аудированию /А.С. Суханова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар, 2016. – С. 73–75.

8. Сысоев П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно–коммуникационных интернет–технологий: учебно–методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – Москва, 2010. – 182 с.

9. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2014. – 2(26). – С. 189–201.

10. Халтурина О. В. Использование видеоподкастов для оптимизации процесса обучения иностранным языкам / О.В. Халтурина // Молодой ученый. – 2012. – №6. – С. 453-456. – https://moluch.ru.

11. Collins. Электронный словарь. www.collinsdictionary.com.

УДК 378:37.035.6(470-321.9)
**доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности Гордиенко Татьяна Петровна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);
**профессор кафедры начального образования Ильченко Лариса Петровна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

# ОСОБЕННОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

*Аннотация.* В данной статье раскрываются некоторые особенности онтологического подхода к поликультурному просвещению студенческой молодежи в образовательном пространстве образовательных организаций Республики Крым. Определенные исторические особенности, многонациональный состав населения, новые задачи и перспективы современного образования, привели к тому, что в настоящее время в Республике Крым функционируют школы с отдельными классами, которые существенно отличаются друг от друга по этническому составу учащихся, национальной культуре и языку обучения. Республика испытывает дефицит в педагогических кадрах, способных качественно осуществлять реализацию ФГОС и одновременно формировать этнотолерантное сознание воспитанников общеобразовательной школы.
*Ключевые слова:* поликультурное образование, культура народов Республики Крым, межкультурное общение, этнотолерантность, этнодемографический процесс, этнотолерантное сознание, онтологический подход.
*Annotation.* This article reveals some features of the ontological approach to the multicultural education of students in the educational space of pedagogical universities of the Republic of Crimea. Certain historical features, multi-ethnic composition of the population, new challenges and prospects of modern education, have led to the fact that currently in the Republic of Crimea there are schools with separate classes, which differ significantly from each other in ethnic composition of students, national culture and language of instruction. The Republic is experiencing a significant shortage of teaching staff capable of implementing the GEF qualitatively and at the same time to form ethno-tolerant consciousness of pupils of secondary school.
*Keywords:* polycultural formation, culture of the people of the Republic of Crimea, cross-cultural communication, ethnotolerance, ethnodemographic process, ethnotolerant consciousness, ontological approach.

**Введение.** С учетом новых политических, исторических и социокультурных реалий территория Крыма стала одним из центров политических и рыночных интересов ряда стран и народов. Территория Крыма всегда была многонациональной и многокультурной, в результате миграции там проживали представители различных наций и этнических групп. В настоящее время в Крыму насчитывается свыше 110 различных национальностей и этнических групп, имеющих свою культуру, свой язык. Самой многочисленной национальной группой являются русские (до 60 % населения), украинцы (почти 20 %) и крымские татары (около 20 %). Кроме того на полуострове проживают армяне, болгары, греки, грузины, евреи и многие другие национальности [11].

Интенсивное экономическое развитие полуострова, в связи с вводом Крымского моста, требует от населения и гостей учета традиций, законов и конфессиональных установок коренных народов, укрепления гармонизации взаимоотношений с ними. В этой связи, происходит фундаментальная трансформация в социальной сфере и в первую очередь, в области образования. В систему высшего и школьного образования Крыма введены новые Федеральные Государственные Образовательные Стандарты, в которых учитывается содержание и объем полиэтнического и поликультурного образования в учебных учреждениях полуострова. В 2017/2018 учебном году в Республике Крым функционирует 549 общеобразовательных организаций различных типов и форм собственности, в которых созданы основы поликультурного образования.

**Формулировка цели статьи и задач.** Популяризировать систему поликультурного просвещения студенческой молодежи в современном образовательном пространстве Республики Крым как эффективное средство формирования этнотолерантного сознания личности.

Задачи статьи:

– рассмотреть процесс актуализации компонентов поликультурного просвещение с точки зрения онтологического подхода;

– представить произведения национальной культуры как эффективный инструментарий гармонизации личности на основе развития эмоционально-чувственной сферы, фантазии и творчества;

– стимулировать развитие личности студента, акцентируя активность субъекта, способного на основе прежнего индивидуального опыта порождать качественно новое явление культуры.

**Изложение основного материала статьи.** Перед системой общего и высшего образования вновь поставлены задачи, ориентированные на развитие взаимоуважения и положительного отношения к культурному разнообразию в обществе. Это, в первую очередь:

– сохранение и преумножение культурного и национального наследия крымского общества;

– ориентация политических институтов, образовательных, культурных и общественных организаций Крыма на развитие культуры мира;

– поддержание в обществе, (согласно Статьи 3, Закона Республики Крым о функционировании государственных языков и иных языков в Республике Крым), государственных языков - крымско-татарского, русского и украинского;

– с целью воспитания культуры мира среди населения, особенно студенческой молодежи, и создания благоприятных условий для развития языков и этнической культуры населения необходимо обогатить содержание образования в школе и университете элементами национальной культуры всех народов, проживающих на территории Республики Крым.

Поэтому, на данном этапе развития системы высшего педагогического образования, стоит ряд важнейших задач, которые сформируют у обучающейся молодежи основы эстетического (прекрасного,

возвышенного, трагического, комического) и этического (добро, зло, самопожертвование, патриотизм, культура мира и др.) отношения человека к миру и к отдельным объектам и явлениям многонациональной культуры Крыма.

Поэтому, рассматривая вопрос содержания поликультурного просвещения в современном образовательном пространстве Республики Крым необходимо обратиться, в первую очередь к педагогике, как к некому стабилизирующему фактору, предлагающему новые формы и методы воспитания, внедрение в сознание студенческой молодежи ценностей не только существующего общественного строя, но и отдельной личности, группы людей.

В ключе данных рассуждений необходимо выделить некоторые подходы к формированию культуры мира личности и общества средствами культурных ценностей родного региона. В педагогическом процессе познание этического и эстетического опирается на глубокие истоки онтологического, гносеологического, аксиологического, культурологического и гуманистического, личносно-ориентированного других подходов. Они различаются теоретическими положениями, терминологическими установками, предметом исследования. В целом использование этих подходов представляет собой процесс, взаимосвязанный и взаимодополняющий разные стороны его изучения. Однако, на наш взгляд, особое внимание, в ключе современных событий, заслуживает онтологический подход, на котором мы и остановим свое внимание.

Онтология (греч. *Ontologie* – сущее, учение) – это учение о бытии, принципах его строения, законах и формах. Оно характеризирует социальный и коммуникативный характер познания, дополняет субъектно – объектное взаимодействие субъектно-субъектным. Смена ориентации изменяет представление о субъекте в познавательной, предметно-практической и коммуникативной деятельности. Важными становятся такие стороны познания как понимание и интуиция, значительно расширяющие ее возможности.

Основная задача онтологического подхода к формированию этнотолерантного сознания у обучающихся, и в первую очередь педагогических университетов, возникает в процессе познания ими содержания культуры родного края. Она заключается в разработке методологических позиций, определяющих логику эстетического и этического познания в будущей педагогической деятельности, выявление общих закономерностей развития и саморазвития у детей основ аккультурации и нравственности.

Проблемы онтологического аспекта опираются на положения отечественных философов и психологов (Д. Гибсон, В.П. Зинченко, М.С. Каган, Е.И Коротеева, А.Н. Леонтьев, М.К. Мамардашвиди и др.) [3, 5, 6, 9, 11, 12], западно-европейских (Г.Ф. Гегель, Франс Карлгрен, Платон) [2, 7, 13], славянофилов (Д.И. Кирнос, С.В. Лисак) [8, 12], русских космистов (Н.А. Бердяев, Л.С. Выготский, П.А. Флоренский и др.) [1, 2, 16]. Этот аспект связан с субъективным бытием личности, его природой, рассматриваемой как особый вид реальности и предусматривающий многогранный характер осмысления социальных явлений. Поэтому специфика формирования системы поликультурного образования характеризуется с альтернативных позиций, которым соответствуют различные духовно-аксиологические системы современных технологий. Нам необходимо реализовать те из них, которые нацелены на формирования ценностного, уважительного, терпимого отношения к объектам окружающей действительности. Остановимся подробнее на содержательном компоненте онтологического подхода в поликультурном образовании.

Онтологический подход в педагогике предполагает единство онтологии и гносеологии, объекта и субъекта, чувственного и рационального и опирается на различные связи бытия.

Благодаря правильной и системной организации поликультурного образования возникает возможность глубже изучить и осознать многообразие народов заселяющих тот или иной регион, их культурных и духовных ценностей. Особые культурные различия, которые обуславливают принадлежность человека к той или иной этнической группе, являются существенным проявлением разнообразия ценностей, религиозных предпочтений, стилей жизни, вкусов, взглядов на мир, его приспособления к своей среде, что являются продуктом эволюции каждого народа.

Для нас очень важным остается тот факт, что помимо формирования этнотолерантного сознания у обучающейся молодежи, в процессе включения их в эстетическую деятельность по присвоению основ художественной культуры народов и этносов Крыма, формируется и эстетическое отношение к действительности, отраженной в данной культуре. Притом, в каждой национальной культуре одно и то же явление изображается по-своему, вызывая различные чувства, и этот факт является значительным побудителем к взаимопониманию и единению представителей разных этнических групп.

Существенным онтологическим положением в содержательном компоненте формирования этнотолерантного сознания личности будущего педагога, является осознание, развитие и саморазвитие индивидуального "Я" в совместной творческой деятельности педагога и студента, свободе самовыражения будущего специалиста. При его обосновании мы опирались на теорию экзистенциализма, делающую акцент на то, что существование человека (его экзистенции) связано с непосредственным переживанием явлений окружающей действительности и культуры (Ортега-и-Гасет) [15]. В данной концепции в центре проблемы оказывается личность студента и его отношение к миру, к людям, к искусству и культуре в целом.

На наш взгляд, в содержание учебного процесса уже на первых курсах следует включать изучение элементов культуры народов Крыма, выполнять определенные творческие задания по формированию умений воспроизводить отдельные элементы этнической художественной культуры. Например, сделанные своими руками изделия, являются продуктом экзистенциализма, опираются на те переживания, которые возникают у них в процессе переосмысления объекта иной культуры и субъективно-личностного опыта своей культуры, при этом устанавливаются между ними рефлекторные связи мышления, памяти, воображения и опирается на эмоциональную сферу личности.

Общеобразовательные организации Крыма, направляют свои усилия на обновление и обогащение содержания образования в соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами, уделяют особое внимание личностному самоопределению и самореализации обучающихся, обеспечивают охват дополнительным образованием, развивают инклюзивное образование и формируют патриотическое и этотолерантное сознание молодежи, приобщая их к традиционным духовно-нравственным ценностям российского общества.

Анализ состояния проблемы в практике учебных заведений Крыма показывает, что воспитанию межкультурного взаимодействия с представителями иных носителей этнокультур в школах и университетах уделяется достаточное внимание. Особенно большая работа в этом направлении осуществляется в ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет». Ежегодно, кафедрами университета,

осуществляются мероприятия различного уровня, нацеленные на обогащение поликультурной среды, подготовку будущих педагогов к работе с учащимися различных этнических групп. На кафедрах ежегодно организуются научно-практические конференции, семинары, мастер-классы, круглые столы, конкурсы, которые обеспечивают трансляцию инновационного опыта по актуальным вопросам развития современного поликультурного образования, происходит знакомство с новыми педагогическими технологиями и образовательными практиками, являясь, фактически, центром по реализации общего образования и интеграции системы образования Республики Крым в образовательное пространство Российской Федерации. В контексте методологии непрерывного образования, в университете формируется этнотолерантное сознания молодежи и противостояние проявлениям экстремизма, формируется позитивный потенциал процессов модернизации регионального образования.

**Выводы.** Таким образом, основные идеи экзистенциализма раскрывают смысл онтологического подхода к формированию поликультурного просвещения студенческой молодежи, который связан с гармонизацией личности на основе развития эмоционально-чувственной сферы, фантазии и творчества и предполагает развитие гражданского и эстетического сознания личности. Онтологический подход делает возможным рассмотрение формирования этнотолерантного сознания как фактора развития личности обучающгося, акцентируя активность субъекта, способного на основе прежнего индивидуального опыта порождать качественно новый объект культуры. Данный подход сосредотачивает внимание на новой модели личности, стремящейся к творчеству, свободе самовыражению, неразрывно связанной с высочайшей ответственностью и добротворчеством.

В заключение можно отметить, что включение в учебно-воспитательный процесс студентов «Программы поликультурного образования» является эффективным средством формирования личностных качеств жителей Республики Крым, что, несомненно, оказывает положительное воздействие на их культурное обогащение, творческое развитие и гражданское сознание в целом.

**Литература:**


1. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. - М.: Правда, 1989. – 607 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. - 2-е изд., доп. - М.: Искусство, 1968. - 567 с.
3. Гегель Г.Ф. Эстетика: В 4 т. - М.: Искусство, 1969. – Т, 2. - 326 с.
4. Гибсон Д. Экологический подход к зрительному восприятию / Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1988. - 464 с.
5. Закон Республики Крым о функционировании государственных языков в Республики Крым и иных языков в Республике Крымот 24.05.2017 г.№ 1562-1/17. // Материал опубликован на сайте. Crimea.gov.ru. net.knigi-x.ru/24yuridicheskie/.
6. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки Российской психологии, М.: Тривола, 1994. - 333 с.
7. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъективных отношений. - М.: Политиздат, 1988. - 319 с.
8. Карлгрен Франс. Воспитание к свободе / Пер. с нем. - М: Московский Центр вальдорфской педагогики, 1992. - 272 с.
9. Кирнос Д.И. Индивидуальность и творческое мышления. - М.: Изд-во МГУ, 2002. – 172 с.
10. Коротеева Е.И. Искусство и ты / Под ред. Б.М. Йеменского. - М.: Просвещение, 2007. - 144 с.
11. Костылева Е.В. Поликультурное образовательное пространство Таврической губернии (1802–1921): условия формирования // Научный вестник Крыма. 2016. Вып. 1 (1). URL: http: // cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-tavricheskoy-gubernii-1802–1 921-usloviya-formirovaniya (дата обращения: 18.11.2017).
12. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. - Т.1. - М.: Педагогика, 1983. - 391 с.
13. Лисак С.В. Воспитание студентов в духе национальной терпимости на основе знакомства с древними обычаями античного мира. // ЭКО. 6. Северный Кавказ. 2002. 88 с.
14. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. - М.: Прогресс, 1990. – 365 с.
15. Ортега-и-Гассет (Eltema de nuestrotiempo, 1923), цит. По Зыкова А.Б. Учение о человеке в философии. Х.Ортега-и-Гассета. М., 1978. С. 123.
16. Платон. Собр. соч.: В 4 т. - Т. 1. - М., 1990. - 860; Т.2. - 526 с.
17. Флоренский П.А. У подразделов мысли. - М.: Правда, 1990. – 390 с.
18. https://ru.wikipedia.org/wiki/ Материал из Википедии — свободной энциклопедии.


**Педагогика**


**УДК [373.2:159.922.1]-053.4**



**кандидат педагогических наук, доцент Давкуш Наталия Валериевна**
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)


## ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ


*Аннотация.* В статье автор описывает этапы проведения педагогического эксперимента по выявлению уровня сформированности гендерной идентичности у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения. Обосновывает выбор критериев и показателей гендерной идентичности для детей дошкольного возраста, описывает уровни сформированности гендерной идентичности.



*Ключевые слова:* Гендер, гендерное воспитание, гендерная идентичность, гендерные представления, критерии, показатели, уровни.



*Annotation.* In the article, the author describes the stages of the pedagogical experiment on revealing the level of gender identity formation in children of the senior preschool age in the conditions of a pre-school educational

institution. He substantiates the choice of criteria and indicators of gender identity for preschool children, describes levels of gender identity formation.
*Keywords:* Gender, gender education, gender identity, gender perceptions, criteria, indicators, levels.

**Введение.** До середины двадцатого века половая принадлежность человека считалась сугубо биологическим фактом, из которого автоматически выводились все биологические и социальные различия между мужчинами и женщинами [1]. Предложение Р. Столлера о разграничении биологической и культурной составляющих в изучении вопросов, связанных с полом, дало толчок для развития особого направления в современной науке – гендерным исследованиям.

Гендерные исследования активно развиваются, и на основании полученных результатов происходит трансформация взглядов на природу мужчины и женщины, на борьбу общества с массовыми стереотипами сознания. Большинство современных исследователей сосредотачивают свое внимание на социальной природе гендера, психологических (а не биологических) различиях между полами и культурных факторах формирования гендерной идентичности [5].

Целью статьи является выявление уровня сформированности гендерной идентичности и обоснование педагогических условий, реализация которых будет способствовать повышению данного уровня у детей дошкольного возраста в условиях дошкольного учреждения.

**Изложение основного материала статьи.** Исследование эффективности процесса гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста осуществлялось в рамках непрерывного педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении. Во-первых, были определены критерии и показатели гендерной идентичности, во-вторых, методики, реализация которых позволила определить уровень сформированности гендерной идентичности у детей старшего дошкольного возраста.

Также, для осуществления формирующего этапа экспериментального исследования мы обосновали и реализовали следующие педагогические условия по формированию гендерной идентичности и гендерных представлений детей старшего дошкольного возраста: создание гендерно-сбалансированной предметно-пространственной среды, использование дифференцированного подхода в процессе обучения и воспитания с учетом гендерной идентичности детей дошкольного возраста; разработка и реализация модели взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения по вопросам гендерного воспитания ребенка [2].

Для начала необходимо определить значение термина «критерий», под которым мы рассматривали предпосылки или обязательные обстоятельства, обуславливающие, определяющие осуществление или существование чего-либо; признак, на основании которого может проводиться оценка, классификация, определение чего-либо; так же обозначает мерило оценки, суждения [3]. Под показателями понимали конкретное проявление сущности качеств явления или процессов; так же обобщенную характеристику какого-либо процесса и его результата, понятия и его свойств, а также какого-либо объекта [3].

На основании выше изложенного выделены следующие критерии гендерной идентичности детей старшего дошкольного возраста и показатели к ним:

– *когнитивный (восприятие) критерий*, характеризуется тем, что ребенок имеет представления о: поведении, внешнем виде, функциональных особенностях представителей противоположного пола и своего пола (отдых, увлечения, интересы, труд, общение и т.д.); идентичности представителей противоположного и своего пола, а так же о собственной половой идентичности; представление о перспективах своего развития как представителя определенного пола; привлекательных качествах сверстников противоположного пола; способах реагирования на негативные ситуации, проявление симпатии, внимания к представителям своего и противоположного пола; способах поведения, особенностях взаимоотношений между представителями своего пола и противоположного пола.

– *эмоциональный критерий* включает в себя: проявление чувства эмпатии (сопереживание, сочувствие), стремится помочь представителям своего пола, а также противоположного пола; проявление интереса и потребность во взаимодействии с представителями, как своего, так и противоположного пола (со сверстниками); адекватное (соответствующее), эмоционально положительное, отношение к себе и к представителям противоположного пола.

– *поведенческий критерий* имеет следующие показатели: обладает способами оказания поддержки и помощи в реальной ситуации в процессе взаимодействия со сверстниками противоположного пола; реагирует на эмоциональное состояние сверстника противоположного пола и своего пола; проявляет поведенческие, речевые, эмоциональные реакции в процессе взаимодействия со сверстниками противоположного пола.

На основании выделенных критериев и показателей определены следующие уровни гендерной идентичности:

– *низкий уровень гендерной идентичности:* умение ребенка дифференцировать себя от лиц противоположного пола, различать мальчиков и девочек, мужчин и женщин, по внешним признакам: длине волос, физиологическим признакам, одежде, поведению; сформированность телесной идентичности; обладание знаниями и умениями и навыками выполнения культурно-гигиенических процедур по уходу за телом.

– *средний уровень гендерной идентичности:* знания особенностей и основ полоролевого поведения мужчин и женщин, мальчиков и девочек владение представлениями о внутрисемейных половых ролях; половая идентификация и дифференциация (дошкольник видит дальнейшие перспективы собственного развития, понимает роль женщины или мужчины, мамы или папы); обладает способностью устанавливать дружеские партнерские, отношения с представителями своего пола; владеет элементарными (базовыми) знаниями о своем теле, об анатомическом строении организма человека.

– *высокий уровень гендерной идентичности:* ребенок осознает свой образ женского или мужского «Я»; умеет применять знания об общекультурных эталонах женственности и мужественности в процессе повседневной жизни; обладает способностью устанавливать дружеские взаимоотношения со сверстниками противоположного и своего пола, а так же со взрослыми; знает о разнообразном полоролевом поведении, владеет умениями, навыками и представлениями соответствующего полоролевого поведения; имеет развитое чувство эмпатии (сочувствие, сопереживания), доброжелательности; осведомлен о возможной агрессии со стороны незнакомых людей, детей более старшего возраста, владеет навыками личной безопасности.

Диагностика уровня гендерной идентичности детей старшего дошкольного возраста осуществлялась с помощью следующих методик: «Беседа с ребенком» (А. Щетинина), «Незаконченные ситуации» (О. Иванова), «Нарисуй человека» (А. Прихожан), «Наблюдение за поведением ребенка» (Н. Татаринцева).

Для определения уровня гендерной идентичности детей старшего дошкольного возраста по когнитивному критерию использовались методики: А. Щетининой «Беседа с ребенком» [4].

Цель методики: выявление особенностей представлений детей старшего дошкольного возраста о своих половых ролях, соотнесение себя к определенному полу, понимание своих будущих половых ролей, эмоциональное отношение к своей гендерной роли.

Беседа проводится по очереди с каждым ребенком в индивидуальном порядке. Она делится на три блока вопросов.

Первый блок (с 1 по 3 вопросы) воспитатель опрашивает ребенка, тот, в свою очередь должен рассказать о самом себе. Дошкольнику дается возможность рассказать о себе как можно больше, то, что он знает (выявляются представления ребенка о своем образе «Я мальчик (девочка)», так же особенности отождествления (идентификации) ребенка в соответствии со своей половой принадлежностью, затем, для уточнения задаются вопросы-подсказки.

Второй блок беседы (с 4 по 9 вопросы), направлен на выявление у ребенка представлений о своей настоящей гендерной роли.

В третьем блоке вопросов (с 10 по 13 вопросы) выявляются представления ребенка о своей будущей половой роли в социуме (обществе).

В ходе индивидуальной беседы на констатирующем этапе в первом блоке (с 1 по 3 вопросы) дети рассказывали о себе. В их ответах была эмоциональность, они проявляли активность и позитивный настрой. Во втором блоке беседы (с 4 по 9 вопросы), и мальчики и девочки были активны и эмоциональны, но у мальчиков эти показатели проявлялись слабее, чем у девочек. В третьем блоке вопросов (с 10 по 13 вопросы) на выявление представлений ребенка о своей будущей половой роли в обществе мальчики показали особый интерес к своей будущей профессии и отвечали на вопросы с особым энтузиазмом, чего нельзя сказать о девочках. Согласно выше сказанному были получены такие результаты у мальчиков: показали высокий уровень – 33,3% опрошенных, средний уровень – 41,7% детей и 25% показали низкий уровень и затруднялись отвечать на вопросы. Девочки, были более раскрыты и эмоциональны по сравнению с мальчиками: 42,9% показали высокий уровень, 42,9% показали средний уровень, а 14,2% показали низкий уровень.

На контрольном этапе эксперимента мы получили следующие результаты: 71,4% девочек и 58,3% мальчиков показали высокий уровень гендерной идентичности, 21,4% девочек и 41,7% мальчиков показали средний уровень: сформированы знания особенностей и основ полоролевого поведения, мужчин и женщин, мальчиков и девочек, представлениями о внутрисемейных половых ролях; половая идентификация и дифференциация (дошкольник видит дальнейшие перспективы собственного развития (роль женщины или мужчины, мамы или папы); обладает способностью устанавливать дружеские партнерские, отношения с представителями своего пола; владение элементарными (базовыми) знаниями о своем теле, об анатомическом строении организма человека. И только 7,2% девочек экспериментальной группы показали низкий уровень развития гендерной идентичности.

Методика О. Ивановой «Незаконченные ситуации» [4].

Цель методики: выявление знаний ребенка об особенностях полоролевого поведения мальчиков и девочек.

Предложив мальчикам и девочкам разные ситуации, мы наблюдали за эмоциональным поведением детей. По результатам наблюдений сделан вывод, что в выполнении задания заинтересованы и мальчики и девочки, но мальчики проявили меньшую активность, чем девочки.

На констатирующем этапе высокий уровень среди мальчиков показали – 41,7%, средний уровень – 41,7%, и только 16,6% показали низкий уровень и затруднялись отвечать на вопросы. Девочки, в свою очередь, напротив, были более эмоциональны по сравнению с мальчиками. 50% показали высокий уровень, 28,6% показали средний уровень, а 21,4% показали низкий уровень.

После проведения контрольного этапа получены следующие результаты: 78,6% девочек и 83,3% мальчиков показали высокий уровень: проявление чувства эмпатии (сопереживание, сочувствие), стремление помочь представителям своего пола, а так же противоположного пола; проявление интереса и потребность во взаимодействии с представителями как своего так и противоположного пола (со сверстниками); адекватное (соответствующее), эмоционально положительное, отношение к себе и к представителям противоположного пола, ребенок осознает свой образ женского или мужского образа «Я»; умеет применять знания об общекультурных эталонах женственности и мужественности в процессе повседневной жизни; обладает способностью устанавливать дружеские взаимоотношения со сверстниками противоположного своего пола а так же со взрослыми; знания о разнообразном полоролевом поведении, владение и умениями, навыками и представлениями соответствующего полоролевого поведения; развитое чувство эмпатии (сочувствия, сопереживания), доброжелательности. А также, 14,3% девочек и 16,7% мальчиков показали средний уровень: сформированы знания особенностей и основ полоролевого поведения мужчин и женщин, мальчиков и девочек, овладение представлениями о внутрисемейных половых ролях; сформирована полоролевая идентификация и дифференциация (дошкольник видит дальнейшие перспективы собственного развития (роль женщины или мужчины, мамы или папы). Низкий уровень мы наблюдали только у 2,1% девочек и 9,9% мальчиков, что свидетельствует об эффективности созданных педагогических условий.

Уровень сформированности гендерной идентичности по эмоциональному критерию мы определяли с помощью методики А. Прихожан «Нарисуй человека».

Цель методики: рассмотреть особенности эмоционального отношения детей старшего дошкольного возраста к себе, как к представителю определенного пола.

В этой методике для мальчиков предлагается нарисовать мальчика – себя, хорошего и плохого, и тоже самое предлагается девочкам.

Ребенку давали шесть цветных карандашей – желтый, черный, красный, синий, зеленый, коричневый и три чистых листа бумаги А4. Сначала дошкольнику предлагается выбрать три карандаша, которыми он будет рисовать «плохую девочку (мальчика)» после этого приступает к рисунку. Затем, он рисует «хорошего девочку (мальчика)», но уже тремя оставшимися. На последнем листе ребенок рисует себя всеми шестью карандашами. Далее проводится беседа для уточнения значения изображений на рисунках.

В процессе проведения данной методики, обращается внимание на использование цветов в «автопортрете», и на их соответствие цветам в рисунках «плохой» и «хорошей» девочки (мальчика), преобладание каких цветов присутствует, так же каких больше, размер автопортрета в сравнении с рисунком «хорошей» и «плохой» девочки (мальчика); движение или наоборот – статичность (игра, труд, танец и т. д.) наличие повторений деталей из рисунков «хорошей» и «плохой» девочки (мальчика) (одежда, различные атрибуты, игрушка и т. д.); расположение рисунка, общее впечатление о похожести «автопортрета» и «хорошей» и «плохой» девочки (мальчика).

Предложив это задание детям, они охотно согласились его выполнить. Они рисовали с особым рвением и интересом, а так же проявляли высокую активность, старание, усидчивость и усердие.

В общем на констатирующем этапе были получены следующие результаты, мальчики показали высокий уровень – 41,7%, средний уровень – 41,7% и 16,6% – низкий уровень. Девочки, в свою очередь, напротив, были более раскрыты и эмоциональны по сравнению с мальчиками, так 78,6% показали высокий уровень, 14,3% показали средний уровень, и 7,1% показали низкий уровень.

На контрольном этапе результаты были следующие: мальчики – 70% высокий уровень, 30% средний уровень, 0% низкий уровень. Девочки, в свою очередь – 90% показали высокий уровень, 10% показали средний уровень, а 0% показали низкий уровень.

Уровень сформированности поведенческого критерия гендерной идентичности выявлялся с помощью методики Н. Татаринцевой «Наблюдение за поведением ребенка» [4].

Цель методики: выявление особенностей полоролевого поведения девочек и мальчиков в различных видах деятельности.

Наблюдения за действиями дошкольников в процессе трудовой и игровой деятельности, а так же в спальной и групповой комнатах, в раздевалке и на прогулке позволили выявить феминные (женские) и маскулинные (мужские) признаки и качества личности мальчиков и девочек. В ходе наблюдения мы увидели желание детей играть со сверстниками своего пола, нежели с ребятами противоположного пола. Чаще всего объединялись и играли небольшими группами. Выбирали игры в соответствии со своей половой принадлежностью. Мальчики более склонны к игре с машинами, в строительные игры, конструктор, подвижные игры, реже это настольно-печатные, дидактические, театрализованные игры. Девочки же, в свою очередь, предпочитают настольно-печатные, сюжетно-ролевые, театрализованные и дидактические игры, куклы, реже – конструктор, машинки, подвижные игры. Мальчики в сюжетно-ролевых, подвижных играх и играх-драматизациях предпочитают брать на себя роли, отражающие мужской образ: папа, ведущий, брат, шофер, командир и т.д. Девочки же выбирают роли: мамы, парикмахера, медсестры, повара и т.д.

Таким образом, на констатирующем этапе были получены следующие результаты: 42,9% девочек и 33,3% мальчиков показали высокий уровень: обладание способами оказания поддержки и помощи в реальной ситуации в процессе взаимодействия со сверстниками противоположного пола; реагирование на эмоциональное состояние сверстника противоположного пола и своего пола; проявление поведенческих, речевых, эмоциональных реакций в процессе взаимодействия со сверстниками противоположного пола. 42,9% девочек и 41,7% мальчиков показали средний уровень: дошкольник берет на себя роли в игре, ведет себя в соответствии со своей половой принадлежностью: сформированы знания особенностей и основ полоролевого поведения мужчин и женщин, мальчиков и девочек; владением представлениями о внутрисемейных половых ролях; сформирована полоролевая идентификация и дифференциация (дошкольник видит дальнейшие перспективы собственного развития (роль женщины или мужчины, мамы или папы). Низкий уровень присутствовал у 14,2% девочек и 25,0% мальчиков.

На контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе мы отметили существенное изменение уровня сформированности гендерной идентичности в положительную сторону, а именно: девочек, показавших высокий уровень сформированности стало 71,4%, мальчиков 58,3%, средний уровень был выявлен у 21,4% девочек и 41,7% мальчиков, низкий уровень показали всего 7,2% девочек.

*Таблица 1*

**Общий уровень сформированности гендерной идентичности детей старшего дошкольного возраста**

| Уровень | Количество детей | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Экспериментальная группа | | | | Контрольная группа | | | |
| | девочки (%) | | мальчики (%) | | девочки (%) | | мальчики (%) | |
| | Конст. этап | Контр. этап | Конст. этап | Контр. этап | Конст. этап | Контр. этап | Конст. этап | Контр. этап |
| Высокий | 48,3 | 55,0 | 37,5 | 48,7 | 43,8 | 43,8 | 45,5 | 45,5 |
| Средний | 35,7 | 42,9 | 37,5 | 41,4 | 37,5 | 43,8 | 36,4 | 40,4 |
| Низкий | 16,0 | 2,1 | 25,0 | 9,9 | 18,7 | 12,4 | 18,1 | 14,1 |

**Выводы.** По результатам проведенного эксперимента можно сделать следующие выводы, что положительная динамика уровня сформированности гендерной идентичности у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе следующая – на 28,5 % мы отметили повышение у девочек и на 25% у мальчиков показателей высокого уровня; показатели среднего уровня у девочек снизились на 21,5% за счет роста показателей высокого уровня, у мальчиков остались на том же уровне; показатели низкого уровня у девочек снизились в 2 раза, а у мальчиков на 25,0%. На протяжении всего эксперимента у детей контрольной

группы существенных изменений уровня сформированности гендерной идентичности не наблюдалось (см. табл. 1).

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что создание специальных педагогических условий в реальном педагогическом процессе позволяет повысить у детей старшего дошкольного возраста уровень сформированности гендерной идентичности и гендерных представлений.

**Литература:**

1. Градусова Л.В. Гендерная педагогика: учеб. пособие / Л.В. Градусова. – Москва: Изд-во Наука, 2011. – 69 с.

2. Давкуш Н.В. Педагогические условия формирования гендерной идентичности детей дошкольного возраста / Н.В. Давкуш, Е.Ю. Можарова // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции «Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога». – Евпатория: ИТ «АРИАЛ», 2018. – С. 15-17.

3. Модель и моделирование в педагогике профессионального образования: монография / Д.П. Алимасова, Л.С. Анисимова, О.Ю. Горячук, Н.В. Давкуш, Ю.К. Картавая, Н.Н. Колосова, В.Н. Раскалинос, А.В. Хитрова, Г.Р. Шпиталевская; под ред. Н.А. Глузман. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2016. – 300 с.

4. Психодиагностические методики изучения гендерных особенностей личности [Электронный ресурс]: метод. рекомендации для студентов, обуч. по специальностям 1-86 01 01 «Социальная работа (по направлениям)» и 1-23 01 04 «Психология» / сост. Е.Д. Беспанская-Павленко. – Минск: БГУ, 2013. – Режим доступа: http://pdf.knigi-x.ru

5. Щетинина А.М. Полоролевое развитие детей 5–7 лет.: метод. пособие / А.М. Щетитинина. – Москва: Изд-во Сфера, 2010. – С. 128-132.

**Педагогика**

**УДК 371**

**аспирант Доненко Николай Николаевич**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРАВОСЛАВНОЙ ПЕДАГОГИКИ

*Аннотация.* Статья посвящена изучению теоретических аспектов православной педагогики. В работе обосновывается сущность православной педагогики, ее предмет и основополагающие понятия. В исследовании представлены и проанализированы общие принципы православной педагогики методологического и онтологического уровней.

*Ключевые слова:* духовность, православие, христианство, православная педагогика, воспитание, образование, просветительство, миссионерство, принципы православной педагогики, онтология, методология.

*Annotation.* The article is devoted to the study of theoretical aspects of Orthodox pedagogy. The article substantiates the essence of Orthodox pedagogy, its subject and fundamental concepts. The study presents and analyzes the General principles of Orthodox pedagogy of methodological and ontological levels.

*Keywords:* spirituality, Orthodoxy, Christianity, Orthodox pedagogy, education, enlightenment, missionary work, principles of Orthodox pedagogy, ontology, methodology.

**Введение.** Православная педагогика в отечественном социокультурном пространстве обладает довольно продолжительной историей становления и развития. В данном ключе одними из важнейших этапов являются: деятельность братских школ и училищ; развитие системы образовательных учреждений православной направленности (церковно-приходских школ, духовных училищ, семинарий, академий). Однако после 1917 года ценное наследие православных ученых и педагогов-практиков не соответствовало новым идеологическим канонам, в связи с чем во многом было утрачено и незаслуженно забыто. На современном этапе развития отечественной педагогики, ввиду внедрения гуманистических идей и поиска оптимальных путей осуществления обучения и воспитания подрастающего поколения возникла потребность введения духовной компоненты в систему отечественного образования. В данной ситуации в качестве эффективного средства и методологической основы разработки новых концепций воспитания и обучения выступил потенциал православной педагогики. Однако ввиду длительной паузы в развитии данной отрасли педагогики ощущается потребность в разработке ее методологических основ и анализе теоретических аспектов.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является изучение теоретических аспектов православной педагоги, а именно: ее сущности, предмета, основополагающих понятий и принципов.

**Изложение основного материала статьи.** Предметное изучение теоретических основ православной педагогики, прежде всего, требует обращение к обоснованию сущности данной отрасли педагогического знания.

Сущность православной педагогики – в наполнении уже сложившейся теории и категориального строя науки православным смыслом [1]. Это «педагогика преображения, направленная на прояснение Образа Божия в человеке, явление Его миру посредством духовно-нравственного совершенствования человека в добродетели, в святости, в достижении даров Святого Духа» [8].

По мнению ведущего теоретика православной педагогики архимандрита Георгия (Евгения Шестуна), ее сущность обосновывается определением цели православного воспитания и образования, которая неотделима от цели жизни православного человека и пути ее достижения [2]. А цель жизни православного христианина заключается в его духовном единении с Богом через процесс воцерковления [10]. В основе православной педагогики, по словам архимандрита Георгия (Евгения Шестуна), – понимание, что за пределами Церкви, вне церковной жизни невозможно достичь основной цели воспитания. Она достигается «не властью Церкви над человеком, но образом жизни, проникнутой духом Церкви, духом православия» [10]. Данная отрасль знания

стремится открыто признать факт связи педагогической мысли с системой религиозных идей и эту связь понять и осмыслить.

На основе анализа самой сути педагогики, процессов обучения и воспитания, а также основных положений Христианского учения архимандрит Георгий (Евгений Шестун) определил следующую дефиницию православной педагогики. Это «воцерковленная педагогика и педагогика воцерковления» [10]. Воцерковить педагогику как науку – значит наполнить православным смыслом ее уже сложившийся теоретический и категориальный строй. Педагогика воцерковления – это педагогика, направленная на прояснение в человеке Образа Божия посредством духовно-нравственного совершенствования [10].

Предметом православной педагогики как научной отрасли является процесс обретения личностью спасительного, нравственно востребованного духовного опыта [10].

Как и в системе светской педагогической науки, основополагающими понятиями православной педагогики являются образование и воспитание. Однако их сущность, мотивация и нацеленность отличаются от базисов воспитания и образования традиционной педагогики. Воспитание в контексте православной педагогики представляется процессом воцерковления личности. Понятие «воцерковление» шире религиозного воспитания. Целью указанного процесса является не только научить жить по-христиански, а, прежде всего, мыслить по-христиански.

Рассматривая понятие образование через призму концепта «образ», православная педагогика определяет его как процесс восстановления образа Божия в человеке. По определению архимандрита Георгия (Евгения Шестуна), образование в православной педагогике – это процесс восстановления целостности человека, предполагающий развитие всех его сил, всех его сторон на основе соблюдения иерархического принципа в устроении человека, при котором образ Божий мог бы раскрыться во всей силе, во всей полноте [10].

Одной из форм духовного просвещения и воспитания в православной педагогике является миссионерство. Основной целью православной миссии в широком понимании является осуществление изначального Божия замысла – теосис (обожение) всего творения. В узком значении миссия представляет собой деятельность по распространению православной веры, воцерковлению представителей общества для новой жизни во Христе и передаче опыта богообщения [5].

Как любая отрасль научного знания, православная педагогика базируется на ряде методологических принципов. В рамках методологического уровня православной педагогики, впервые проанализированного В.И. Слободчиковым, Е.Д. Прокошева выделяет три общих принципа:

- принцип значимого другого (принцип диалогичности);
- принцип воспитания в со-бытийном сообществе;
- принцип содействия саморазвитию [6].

Обратимся к более подробному рассмотрению указанных методологических принципов православной педагогики. Принцип значимого другого основывается на присущей религиозному сознанию диалогичности «Я» и «Значимого другого». Этот «значимый другой» выступает неким идеалом, эталоном, к которому стремиться личность, благодаря чему происходит ее становление и развитие. По мнению Е.Д. Прокошевой, «Каждый человек, носящий в себе Образ Христа и проходящий свой личный путь спасения, может стать значимым для другого человека. Даже сам человек может быть для себя «значимым другим». Ощутить на себе влияние «другого себя» можно, если прислушаться к голосу собственной совести» [6, с. 46]. В рамках педагогики в роли «значимого другого» выступает учитель, а в глобальном смысле – Божественный идеал, Идеал церкви, Образ Христа.

Принцип воспитания в со-бытийном сообществе основывается на введенном В.И. Слободчиковым понятии «со-бытийная общность». «Со-бытийная общность есть живое единство, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее сродство при внешней противопоставленности; со-бытие предполагает, что, несмотря на препятствия и «непрозрачность» других, все-таки возможно понимание (постижение) личности Другого, а также чувство ответственности за других и преданности, которое включает в себя и Я, и Ты, и Мы» [7, с. 4-5]. Данная общность строится на принципе общения лиц – единых по существу, но уникальных в своем бытии [7]. В такой общности через идеал «братства», через Таинство Причащения происходит единение и развитие.

«Со-бытие и есть то, что развивается. Сам ход развития состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности, единства, события с другими формами – более сложными и более высокого уровня развития» [4, с. 80-81]. Для верующих православных со-бытийным обществом выступает Церковь. Воспитание в лоне Православной церкви реализуется через осознания каждой личностью смысла бытия и значения своего жизненного пути.

Принцип содействия саморазвитию заключается в отношении педагога к обучающемуся как к самобытно развивающемуся человеку. В контексте данного принципа задачей педагога является предоставление воспитаннику возможности самостоятельно решать собственные жизненно значимые задачи взросления.

В системе православной педагогики, помимо указанного методологического уровня, исследователями выделяется также онтологический уровень. Впервые онтологический уровень православной педагогики был обоснован В.В. Зеньковским [3]. Понятие «онтологическое основание педагогики» проанализировано и введено в терминологический аппарат педагогической науки архимандритом Георгием (Евгением Шестуном) [9].

В рамках данного уровня Е.Д. Прокошева рассматривает следующие принципы православной педагогики:

- принцип христоцентричности;
- принцип экклезиоцентричности;
- принцип антропосообразного развития.

Сущность принципа христоцентричности заключается в признании Бога как источника всякого бытия. В контексте данного принципа образование понимается в значении процесса воспитания и становления личности в соответствии с образом Божиим [11].

Принцип экклезиоцентричности заключается в признании православной педагогики – педагогикой воцерковления. Согласно ее концептуальным основам, становление личности происходит путем приобщения человека к Богу через Церковь и Таинства.

Принцип антропосообразного развития обосновывает реализацию личностного развития сообразно природе человека, в рамках данного процесса источником индивидуальности и развития выступает духовное начало [6].

**Выводы.** Резюмируя вышеизложенное, заключим, что реализация образования и воспитания, согласно концепции современной православной педагогики, требует понимания и учета ее основной цели – воцерковления личности для ее становления и духовного развития. Реализация идей православной педагогики невозможна без учета специальных дидактических принципов методологического и онтологического уровней, представленных и проанализированных в настоящем исследовании.

**Литература:**


1. Бородина Е.Н. Воспитательный потенциал православной педагогики // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 12-16. – URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1424/ (дата обращения: 09.11.2018).
2. Захарченко М.В. Проблемы воспитания в книге игумена Георгия (Шестуна) «Православная педагогика» // Вестник ПСТГУ IV. Педагогика: Психология. – 2009. – Вып. 1 (12). – С. 111-125.
3. Зеньковский В.В., Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Фонд «Христианская жизнь». – Клин, 2002. – 63 с.
4. Ильин И.А. О воспитании национальной элиты / сост. Ю.Т. Лисица. – М., 2001. – 509 с.
5. Концепция миссионерской деятельности Русской Православной Церкви // https://azbyka.ru/katehizacija/kontseptsija-missionerskoj-dejatelnosti-russkoj-pravoslavnoj-tserkvi.shtml
6. Прокошева Е.Д. К вопросу о системе принципов в православной педагогике // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 7. – С. 44-46.
7. Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2010. – № 2. – С. 3-8.
8. Сурова Л.В Православная педагогика как общественное и духовное явление // http://www.synergia.itn.ru/kerigma/pedagog/surova/stat/pr-ped.htm
9. Шестун Е.В. Православные традиции духовно-нравственного становления личности (историко-теоретический аспект). Автореф дис. докт. пед. наук. – Казань, 2006.
10. Шестун Евгений, протоиерей. Православная педагогика. – М.: Про-Пресс, 2001. – 576 с.
11. Шувалов А.В Вступительная статья: Со-Образность и со-Бытийность // Живая вода: научный альманах. Вып. I. – Калуга, 2012.


**Педагогика**


**УДК 316.75**



**кандидат искусствоведения, профессор Журавлева Ольга Ивановна**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)


## ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА»


*Аннотация.* В статье анализируются условия формировании целостной культуры будущего специалиста на основе опыта подготовки студентов в гуманитарно-педагогической академии в г. Ялта. Культура специалиста включает в себя систему знаний, убеждений и умений, которая формируется под воздействием образа и стиля жизнедеятельности индивида.



*Ключевые слова:* культура личности, индивид, специалист, образование, профессиональные умения и навыки.



*Annotation.* This article analyzes the conditions for the formation of a holistic culture of the future specialist on the basis of the experience of training students in the Humanities and pedagogical Academy in Yalta. Culture specialist includes a system of knowledge, beliefs and skills, which is formed under the influence of the image and lifestyle of the individual.



*Keywords:* personal culture, Individual, specialist, education, professional knowledge and skills.


**Введение**. Вклад университета в подготовку кадров, обеспечивающих прогресс современного общества, огромен, и, для его реализации необходимо внедрение новых социальных установок, методов и технологий подготовки специалиста в высшей школе, ведущей формой которой в настоящее время стал университет. Однако здесь современная система университетского образования столкнулась с определенными сложностями, которые возникли еще на прежних этапах развития отечественной вузовской педагогики. Так, моделирование и подготовка специалиста, с точки зрения стратегических целей, не всегда работала на уровне тактических решений.

**Изложение основного материала статьи.** Модель специалиста, соответствуя функционально-технологическим параметрам современных требований и стандартов, может реализоваться только как система качественных показателей, которым должен соответствовать конечный продукт. Именно такое понимание определяет идеальную модель, выраженную в профессиограммах и балловых методиках современных университетов. Однако, требования, предъявляемые сегодня к будущему специалисту в отечественных университетах, к ценности и полноте его социального облика, должны базироваться на методических принципах, продиктованных современной жизненной практикой и социальной средой. И, в этом процессе особое место занимают гуманитарные блоки образовательного и воспитательного процессов. Рассмотрим наиболее важные из них.

*Блок «политической зрелости»* направлен на формирование политической культуры как важнейшего инструмента преодоления стереотипов мышления и поведения будущего специалиста. Он состоит из параметров, таких как: патриотизм, гражданственность, демократизм, интерес к общественным делам,

прочное научное мировоззрение, терпимость к критике, глубокое понимание необходимости социальных перемен, умение связывать программные цели с повседневной работой и т. д.

*Блок «высокого профессионализма, деловых и творческих качеств»* предполагает: профессионализм, мастерство, деловую зрелость, потребность к непрерывному расширению и обновлению знаний, творческий поиск, владение новейшей передовой техникой и технологией, экономикой, психологией в организации коллектива и стимулировании труда, умение видеть перспективу, компетентность, чувство ответственности за порученное дело, самостоятельность в суждениях и поступках, неудовлетворенность в достигнутом, непримиримость к недостаткам, застою, равнодушию, приверженность ко всему передовому и прогрессивному.

В блок *«духовной культуры, нравственого облика личности специалиста»* должны входить: высокие моральные убеждения и принципы, честность, принципиальность, правдивость, внимание, умение убеждать людей и вести за собой, толерантность в общении, простота, скромность, волевые качества, единство слова и дела, готовность подчинить личные интересы общественным, самоотверженность, оптимизм, сознательность, самокритичность и требовательность к себе, живое участие в духовной жизни общества, интеллектуальный потенциал, способность к совместной работе и творческой дискуссии, интеллигентность, чувство человеческого достоинства, широкие духовные запросы, культурный кругозор, эрудиция, потребность в постоянном самообразовании.

Не менее важен четвертый, завершающий блок «эстетической культуры и творческих способностей». Обычно данному блоку уделяется особое внимание в подготовке специалистов гуманитарных и творческих профессий. В данном случае, эстетическое воспитание и образование - определяющий фактор в процессе формирования у молодого человека художественного вкуса, развитого эстетического сознания направленных на:

1) восприятие и оценку важнейших эстетических категорий - прекрасное и безобразное, возвышенное и низменное, трагическое и комическое в окружающем мире, общественной жизни и искусстве;
2) овладение историей, культурным и художественным наследием прошлого;
3) развитие потребности строить и создавать мир, в том числе и свою деятельность по законам красоты и эстетических идеалов.

В общей системе всесторонне развитого человека, эстетическое воспитание и образование органично связано со всеми видами деятельности. Раскрывая в них принципы эстетического, оно превращает их в средство всестороннего развития человека. Так, в речевой деятельности различают красоту и искусство речи и диалога, в интеллектуальной работе - красоту целей и процесса работы, его результатов и возникших в нем отношений. В политической и морально-правовой деятельности центральным элементом системы оказывается стремление к высокой нравственности в достижении общественных идеалов. В творческом - обнаружение красоты видимого мира в его формах, линиях, отношениях и композиции, стремлении к воссозданию гармонии и совершенства звукового пространства, образов, красок и др.

Таким образом, процесс эстетического воспитания и образование способствует формированию нравственность человека, его политических и социальных идеалов, расширению познания о себе, обществе, природе и мире в целом.

К этому необходимо добавить важность творческой деятельности, которое направлено на значительное расширение воображение и интуиции у человека, формированию у него целеустремленности, воли, настойчивости в достижении целей.

Значительной частью эстетического воспитания является приобщение студентов к творческому процессу, тем самым способствуя раскрытию их способностей, изначально заложенных природой. Как отмечал Ушинский: «Нет не талантливых людей, есть плохие педагоги не способные обнаружить и раскрыть талант» [3, с. 168].

Перечисленные качества в четырех указанных блоках дают в целом представление о том, каким видится облик специалиста (и, возможно, потенциального руководителя) сегодня, в условиях стремительно меняющейся жизни.

Для сравнения с поставленными целями, коснемся вопросов моделирования культуры личности специалиста в зарубежных университетах. Прежде всего, высшее образование в ведущих странах мира рассматривается как «интеллектуальный», «человеческий капитал». В этих условиях, подготовка в университетах ориентирована на развитие у специалиста: «познавательных и интеллектуальных способностей, профессиональных навыков, эрудиции, социальных и личностных качеств, пунктуальности, трудоспособности, экономности, аккуратности, гибкости, самостоятельности, долга, лояльности, учета интересов предприятия, а также способностей к руководству - умения вести переговоры, устанавливать контакты, распределять задания, принимать решения, риторические навыки, общительность и многих качеств» [5, с. 104].

Данная проблема рассматривалась отечественными педагогами еще в конце 70-х годов XX столетия. Примером может служить исследование известного педагога Н.Д.Никандрова «Современная высшая школа капиталистических стран» (1978). Анализируя цели и задачи, методы и технологии подготовки специалиста в США, он выявляет основные параметры его профессиональной культуры:

1) понимание развития социальной организации и влияния на это науки и техники;
2) способность выявлять и критически анализировать проблемы;
3) умение мыслить логично и убедительно выражать свои мысли в устной и письменной форме;
4) общее знакомство с шедеврами литературы и понимание их роли и влияния на цивилизацию;
5) привитие моральных, этических и социальных понятий, существенных для формирования личной философии, для карьеры, соответствующих потребностям обществ;
6) формирование интереса и потребности к непрерывной учебе [4, с. 86].

Однако, система проектируемых качеств специалиста не должна слепо копироваться без учета национальной специфики и сложившихся традиций. В противном случае, она станет (и, собственно уже стала) серьезным тормозом в процессе обучения и подготовки полноценного специалиста. Также нельзя не учитывать сложность подготовки и необходимостью индивидуального развития личности, обусловленного гуманизацией процесса воспитания и образования сегодня, который дает каждому студенту возможность развиваться на основе выбора своих индивидуально-личностных целей и задач, с учетом совокупности заданных обществом различных требований и моделей. В этой связи, не пустыми словами являются понятия

культуры и интеллигентности специалиста, его личностных и социально качеств, продуктивно реализуемых в общественно - политической, социальной, профессиональной, научной, коммуникативной сферах.

К качестве примера приведем факты активизации интересе к кругу проблем в известном научном журнале «Высшее образование в Европе» (ЮНЕСКО) [7]. Среди них можно выделить: эффективность подготовки специалиста, его интерес к быстрому обучению и освоению нового, свободу в выборе профиля специальности, творческий подходу в решении не стандартних ситуаций, формирование широкого взгляда на жизнь и др. На страницах данного издания нетрудно увидеть общечеловеческие приоритеты и черты, объективно отражающие общие принципы в подготовке специалистов в различных национальных и государственных системах.

Таким образом, целостную культуру специалиста можно характеризовать как выражение зрелости и развитости всей системы личностных и социально значимых качеств, продуктивно реализуемых в общественно-политической, социальной, профессиональной, научной, коммуникативной (в современных условиях информационно-коммуникативных) видах деятельности, являющихся итогом развития знаний, интересов, убеждений, норм поведения, способностей и социальных качеств специалиста. Рассмотрим некоторые из них.

*Система знаний и интересов,* образующих кругозор и тезаурус личности, формирующийся в когнитивных процессах и широкой базе информационных знаний.

*Система убеждений,* также как и в предыдущем случае, формируется на базе интересов, жизненных предпочтений и ценностных ориентации в процессе рефлексии и формирования самосознания. Его показатель - идейная и социальная позиция личности.

*Умения,* несмотря на их конкретную направленность, не менее существенный показатель личности специалиста, ибо он, так же как и предыдущие, возникает из социальных потребностей и установок, накопленных в условиях реализации опыта. В результате - повышение продуктивности личности и креативности ее деятельности.

В освоении методов профессиональной деятельности важную роль *играют эмоциональная культура личности и индивидуальные нормы ее поведения,* которые в процессе эмоциональных переживаний, различных форм поведения и общения реализуют творческую активность личности.

В этом смысле, целостная культура специалиста, как интегральный показатель творческого поведения и деятельности, складывается во взаимодействии и целостности всех составляющих компонентов личности. Так, кругозор и тезаурус личности характеризуют ее познавательную емкость, интеллектуальный потенциал, диапазон интересов обеспечивает уровень духовных потребностей, мировоззрение обусловливает ее социальную направленность, умения и способности задают широту предметно-практического и теоретического опыта личности, принятые личностью нормы и освоенные методы деятельности регулируют поступки и действия. Культура чувств, показывающая развитие и гуманистическую направленность эмоциональной сферы, определяет эмоциональную насыщенность поведения и деятельности.

Конечно, все элементы и указанные выше виды культуры существуют во взаимосвязи и единстве. Их разделение возможно только условно, как теоретическая схема, показывающая сложное построение (по горизонтали и вертикали) личностной культуры специалиста. В деятельности она всегда проявляется целостно. В этом ее принципиальная особенность.

Так, политическая культура специалиста как система идейно-политических качеств преимущественно реализуется в общественной деятельности, определяя характер, содержание и направленность его социальных действий и поступков. Система профессиональных и деловых качеств, или профессиональная культура специалиста, преимущественно реализуется в его трудовой деятельности. Система научно-технических знаний и навыков, а также навыков в исследовательской работе преимущественно реализуется в познавательной, исследовательской или опытно - конструкторской деятельности. Система, его нравственных качеств, реализуется в многообразных процессах общения и поведения как в самом трудовом коллективе, так и вне его, в семье в частности. Система эстетических качеств, эстетическая культура, преимущественно реализуется в разнообразных формах эстетической деятельности.

Следует также учесть, что на практике связь отдельных видов культуры может стать нерасторжимой. В структуре деятельности специалиста типология его культуры в значительной степени определяется его специальностью и профессией. В деятельности инженера, ученого, научного сотрудника в тех или иных формах сливаются профессиональная культура и научная; у художника, деятеля культуры, работника культурно-просветительных учреждений совмещаются профессиональная культура и эстетическая. В общественной деятельности политика должны быть слиты профессиональная культура, нравственная и политическая. В практике педагога, в том числе и преподавателя высшего звена, проявляется тенденция к слиянию профессиональной и нравственной культуры, культуры общения. Все это показывает сложность и неоднозначность связей, существующих в системе личностной культуры специалиста.

Культура специалиста (ее внутренняя структуры) формируется всем его строем, образом и стилем жизнедеятельности. И высший уровень ее развития предполагает соответствующую степень ценностных, социально значимыми характеристик его активности, включающих знания, убеждения, навыки, профессионализм, чувство социальной ответственности, гражданского долга, готовности служить общественным интересам и т.д.

Работая со студентами различных уровней (бакалавриат и магистрат), педагогических и творческих специальностей (музыканты-педагоги и исполнители, хореографы-воспитатели), мы поставили перед собой цель - сформулировать основные положения по формированию целостной культуры столь разных направлений и реализовать их в воспитательном и образовательном процессах.

Для решения задач 1-го блока (*«политическая зрелость»)* студенты были включены в диспуты - «О войне и мире», «Насилия и милосердия», «Толерантности как высшей форме терпимости к иному мировоззрению, образу жизни, языку, поведению и обычаям другим народов». Особенно острый и злободневный характер эта проблемы обрела для граждан Крыма, находящихся в так называемой демилитаризованной зоне. Продолжая эту тему, подчеркнем, что результатом такой работы стало повышение политической и гражданской позиции студентов, выразившейся в активной явке студентов в избирательной копании.

Очень сложной проблемой стало привлечение студентов к обсуждению проблем «Толерантности как высшей форме терпимости к иному мировоззрению, образу жизни, языку, поведению и обычаям другим

народов». Здесь сказались сложные разногласия и противоречия межнациональных отношений, накопившиеся на территории Крыма. Среди студентов нашей академии представители многих национальностей, включая болгар, эстонцев, татар, украинцев и русских и др. Для решения данной задачи мы пригласили людей разных возрастов, в том числе и тех, чьи судьбы были искалечены войной и послевоенной ситуацией 70-80-годов XX столетия. Диалог был не простой, но нам удалось преодолеть нетерпимость, а временами и агрессию молодых людей. Подобные мероприятия проходят в нашей академии достаточно свободно, и всегда приурочены к различным гражданским праздникам и знаменательным датам.

Не меньшие сложности вызвала работа со вторым блоком - *«высокого профессионализма, деловых и творческих качеств»*. Взгляды и позиции студентов по вопросам выбора специальности, повышение ее уровня, самоотверженности в работе весьма сложны и проблематичны, зачастую отражают прямо противоположные взгляды и позиции студентов. И, если студенты первых, вторых курсов высказывали позитивные суждения о желании стремиться к самосовершенствованию и профессионализму, то третий и четвертый курсы бакалавриата, и, особенно магистратуры, отнеслись к обсуждению данным вопросам весьма сдержанно. Проблемы финансового порядка, формирование молодой семьи, социальная защищенность, поиски профессиональной работы их волновали в большей степени, чем студентов более младшего возраста. Причины подобного отношения связаны с социально-экономическим состоянием нашего общества. Несмотря на это, можно отметить и недоработки высшей школы, выраженные в отсутствии должного внимания к социальным, духовным, нравственным проблемам, что существенно снижающие качественный рост культуры личности, ее жизненных ценностей, целей и идеалов.

Наиболее остро они обнаружились в работе с третьим блоком, посвященным - *«духовной культуре, нравственному облику личности специалиста»*. Психологическая напряженность, нежелание включаться в диалог, зачастую, отсутствие четких позиций молодых людей, свидетельствовали об определенных чертах духовного и нравственного кризиса нашего общества, «размытости» границ норм морали и этики, пропаганде зла, насилия, коррупции в средствах массовой информации, телевидении и интернете.

Единственный блок, вызвавший поток положительных эмоций, высказываний и оценок стал четвертый, посвященный *«эстетической культуре и творческим способностей»* современной личности. Остро, компетентно, студенты обсуждали вопросы, связанные с путями развития культуры и искусства современного общества. Дискуссия очень быстро перешагнула теоретические границы. И, в результаты многое из обучающихся принесли свои творческие работы, выполненные в разных стилях, формах и видах искусства, что подтвердило перспективность работы в данном направлении.

**Выводы.** Развитие личности есть постоянное (кумулятивное и одновременно противоречивое) становление, изменение, возникновение новых содержательных структур. Данный процесс адекватен всей системе жизнедеятельности и образу жизни современного человека. В этом смысле, становление целостной культуры представляет сложный процесс обогащения и качественного роста, в котором перекрещиваются личностные, социальные и профессиональные качества необходимые для развития специалиста на протяжении всей жизни.Такова перспектива сложнейшей работы педагогов в рамках воспитания и обучения в современном университете.

**Литература:**

1. Вульфсон Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI вв. // Б.Л. Вульфсон. – М.: Педагогика, 2002. – №10. – С. 3-14.
2. Ильин Г.Л. От педагогической парадигмы к образовательной // Г.Л. Ильина. – М.: Высшее образование в России, № 1. – 2000. – С. 12-26.
3. Ильичева И.М. Духовность в зеркале философско-психологических учений: (от древности до наших дней) // И.М. Ильичева. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 208 с.
4. Никандров Н. Д. Современная высшая шко-ла капиталистичес-ких стран / Н..Д. Никандров – М.: Высш. школа, 1978. - 279 с.
5. Суименко Е.И. HOMO ECONOMICUS современной Украины. Поведенческий аспект / Е.И. Суименко. Т.О. Ефременко – К.: Институт социологии НАН Украины, 2004. – 244 с.
6. Тимошенко И.И. Мотивация личности и человеческих ресурсов // И.И. Тимошенко, А.С. Соснин. – К.: Изд-во европ. ун-та, 2002. – 208 с.
7. Высшее образование в Европе / http://firstedu.ru/zhurnaly/vysshee-obrazovanie-v-evrope/



**УДК: 371**

**ассистент Игнатова Ольга Ивановна**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

## ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИЛЯ ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

*Аннотация.* В статье раскрываются особенности профессионального становления будущих учителей начальных классов, выделяются проблемы формирования их стиля воспитательной деятельности в условиях современной школы.

*Ключевые слова:* профессиональное становление, профессионально-педагогические способности, профессиональная подготовка, воспитательная деятельность.

*Annotation.* The article reveals the features of professional formation of future primary school teachers, highlights the problems of formation of their style of educational activities in the modern school.

*Keywords*: professional formation, professional and pedagogical abilities, professional training, educational activity.

**Введение.** Социально-технический вызов, который наблюдаем в начале XXI века, обусловлен стремительным развитием высокотехнологичного производства, информатизацией общественных процессов и поиском новых образовательных перспектив. Сегодня можно констатировать факт, что информатизация, пережив в системе образования различные этапы по-прежнему реализуется во всей системе образования в условиях устойчивого традиционного подхода Реформирование высшего образования предусматривает качественную подготовку будущих специалистов- рофессионалов начальной школы, их готовность к сложной педагогической деятельности, прежде всего, к повышению качества обучения и воспитания граждан России. Гуманистический смысл профессии учителя заключается в том, что он формирует личность ученика, передавая от поколения к поколению достижения общественной культуры, вековые достояния человечества. В зависимости от того, в какой степени готов будущий учитель начальных классов к этой миссии, какими будут его первые шаги профессиональной деятельности, во многом зависит будущее нашего государства [3].

Успешное овладение педагогическим мастерством, совершенствование педагогической техники дает определенные шансы будущему педагогу быть уверенным в своем правильном профессиональном выборе, что приведет в условиях современной школы к быстрой адаптации.

Такое отношение к формированию профессиональной личности студента дает возможность ему, уже как будущему учителю успешно решать специфические задачи учебно-воспитательного правильно ориентироваться в определении оптимальных условий педагогического воздействия на личность ученика и тому подобное.

Таким образом, одним из основных и приоритетных направлений высшего учебного заведения в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей является подготовка и совершенствование их готовности к профессиональной деятельности, которая характеризуется целями и задачами, определенной направленностью, средствами достижения цели и решения задач, формирования своего стиля профессионально-воспитательной деятельности.

В течение последних десятилетий проблема профессионального становления учителя начальной школы являются предметом внимания многих исследователей [5].

Так, О. Савченко, исследуя проблему усовершенствования профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов отмечает, что для профессионального становления будущего учителя «...необходимо гармонизировать общекультурные, психолого-педагогические и методические знания, умения, способы деятельности, усилить их профессиональную направленность, обеспечить фундаментальность их базовой подготовки через введение государственных стандартов, изменение объектов мониторинга, создание условий для персонифицированной педагогической образования».

Продолжается реформирование образовательных процессов в Российской Федерации, направленное на обновление содержания, совершенствование технологий обучения и воспитания. Одной из приоритетных задач образовательной организации высшего образования России стоит задачи профессиональной подготовки специалистов, которые могли бы в своей будущей педагогической деятельности совмещать глубокие фундаментальные теоретические знания и практическую подготовку с постоянно растущими требованиями информационного общества. Основные положения по национального образования и роли педагогических кадров нашли отражение в законах Российской Федерации «Об образовании», «О высшем образовании». Указанные документы отражают новые требования к структуре содержания образования и условий реализации образовательного процесса, предусматривающего кардинальное изменение процесса подготовки педагогов в контексте информационного образовательного пространства [1].

В связи с этим особое значение приобретает проблема подготовки будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности в условиях информатизации образования. Актуальность проблемы модернизации педагогического образования обусловлена противоречием между потребностями государства в качественной подготовке выпускников и отсутствием четкой стратегии модернизации системы профессионального образования, направленной на их подготовку [6].

**Изложение основного материала статьи**. Важную роль профессионально-педагогической направленности в формировании будущего учителя указывала Н. Кузьмина, говоря об отношении к профессии, автор уточняет, что оно базируется на внутренней детерминации профессиональной деятельности. Обращаясь к опыту, мы входим в область профессионального труда учителя, в процесс его обучения. В первом случае мы объясняем способы профессионального поведения учителя, которая формируется в процессе деятельности, что побуждает внутреннюю склонность к ней; во втором-наблюдаем и описываем профессиональный рост. Следовательно, создаваемые ориентации обеспечивают определенную устойчивость профессиональной поведения, делают ее сравнительно независимой от тех или иных ситуативных обстоятельств.

Безусловно, профессиональное становление будущего учителя начальной школы невозможно без адаптационных процессов, которые могут быть поняты в том случае, когда идеальные устремления будут соотнесены с условиями становления определенного образа профессионального поведения, при сопоставлении того, что думают студенты о себе и своей профессии, с тем, что они могут реально в нее привнести. Описание способа решения педагогических задач, которые постоянно возникают перед будущим педагогом, не только дополняет наше знание о его профессиональном становлении, но и позволяет заглянуть в творческую лабораторию студента-практиканта, в его сложные взаимосвязи, взаимодействие с социумом [2].

В процессе этого взаимодействия развиваются профессионально- педагогические способности, педагогическая интуиция, профессиональная бдительность, обогащается психолого-педагогическая эрудиция будущего учителя как основа высокого профессионализма и творческой инициативы, совершенствуется педагогическая техника, в полной мере обусловлена спецификой воспитания как деятельности особого рода.

О. Ильченко высказывает мнение относительно того, что специфически учительским является взаимодействие с учащимися, которая пронизывает все стороны жизнедеятельности и регламентировано никакими терминами. "Условием эффективности воздействия выступает сохранение контакта учителя с учеником после формального завершения обучения..." [4]. Ссылка на "сохранение контакта" означает прежде всего смысл взаимной потребности в общении и углубление его содержания.

Практическое вхождение в воспитательную роль сопровождается перестройкой профессиональноценностных ориентаций, выработкой соответствующих умений, навыков, устойчивых способов деятельности.

Главная движущая сила адаптации будущего учителя к роли воспитателя - известное противоречия между его профессионально-педагогической подготовленностью, предыдущими представлениями о школу, учительскую труд, социальными ожиданиями и реальными требованиями, конкретными условиями деятельности, повседневной школьной практикой. Приобретенный в вузе теоретический потенциал должен быть реализован в практической деятельности, воплощен в реальное поведение воспитателя [1].

Приоритетной задачей является поиск адекватных показателей, которые характеризуют формирование собственной воспитательной деятельности будущего учителя. Рассматривая проблему социально-профессионального становления студента, основное внимание мы должны уделить процессуальной стороне формирования стиля воспитательной деятельности, которая начинается для будущего учителя с первого дня пребывания в школе на практике, с первого урока. Своеобразие этого начального периода-переживания им первых впечатлений, которые так или иначе соотносятся с первыми вузовскими представлениями об учительский труд. Из этого сопоставления рождаются первые оценки и выводы, которые много в чем односторонние, противоречивые, неустойчивые. Но эффект первого впечатления вносит свой определенный вклад в дальнейший процесс профессионального становления педагога.

Освоение деятельности требует глубокого и всестороннего осознания условий, в которых она протекает, осведомленности об основных ее средствах и методах, соответствующих практических умениях.

Для следующего этапа погружения в новую деятельность характерно высокое эмоциональное напряжение будущего учителя. Выражение "Кто не работает, тот не ошибается" является ярким подтверждением этого этапа, ведь огорчение могут вызвать неудачи и ошибки, а иногда в студентов возникает и чувство разочарования. Сейчас радость от первых успехов пропечатывается весьма ярко, живо, окрыляет и поднимает их тонус [5].

Особенности протекания начального периода деятельности детерминируют ее развертывания на следующих этапах. Становление стиля воспитательной деятельности учителя – процесс накопления им профессионального опыта. Трудности, возникающие на первых порах стимулируют активность будущего педагога, направленную на их преодоление. В трудной ситуации студенты как и молодые учителя полагаются прежде всего на собственные силы, пытаясь сначала самостоятельно найти нужное решение, и только потом, в случае неудачи, обращаются за помощью к коллегам и администрации школы [4].

Творческий поиск профессионального становления будущего учителя во многом характеризует то, какие проблемы он видит в своей педагогической деятельности: связанные с обучением, дисциплиной, организацией коллектива, моральными коллизиями, взаимоотношениями с администрацией школы, собственными "внутренними" трудностями и тому подобное. Разумеется, реальное педагогическое явление многогранно по своей сути. В нем порой одновременно можно выделить и организационный и дисциплинарный, и моральный аспекты. Тяжелым, даже для будущих учителей, которые имеют определенный практический опыт, остается выбор адекватных методов и средств воспитательного воздействия. Преобладающими в повседневной практике оказываются методы словесного влияния: убеждения, разъяснения, внушения, доказательство; на втором месте – организация самостоятельных поступков и действий учащихся (стимулирование, привлечение и направление их поведения, руководство и т. д.). Примерно в равной степени студенты обращаются и к методам стимулирование деятельности и поведения (поощрение, похвала, совет, просьбы, доверие), и к негативно-сдерживающих (наказание, осуждение, просьба, выговор, критика). Однако, в конкретных случаях будущий учитель далеко не исчерпывает объективно имеющийся в его распоряжении богатый арсенал методов и средств воздействия [6].

На интегративном этапе формирования стиля педагогической деятельности состоят некоторые обобщенные профессиональные представления будущего учителя, что связано с активизацией соответствующих профессионально-ценностных ориентаций, развитием и подъемом доминирующих мотивов деятельности.

Эффективнее становится со временем и общение будущего учителя с коллективом учащихся. Наиболее активные, думающие студенты начинают рассматривать как сферу своего воспитательного творчества и обычный урок, и внеклассное мероприятие, и повседневные контакты с учениками.

Л. Подоляк и В. Юрченко выделяют следующие общие тенденции становления личности студента как будущего специалиста в условиях обучения в образовательной организации высшего образования: на основе осознанной профессиональной модели формируется "Я-идеальное" будущего специалиста; повышаются чувство долга и ответственности, самостоятельность и самоконтроль, четче дает знать о себе индивидуальный стиль и жизненная позиция студента; растет уровень притязаний студента в сфере будущей профессии, формируются мотивы профессионального самоутверждения и самореализации; повышается роль самообразования и самовоспитания в профессиональном становлении [2].

Показателем эффективности учебного процесса в вузах педагогического направления является социальная, духовная и профессиональная зрелость личности студента, психологическая готовность выпускника к реализации профессионально-педагогических функций.

Таким образом, профессиональное становление будущего учителя начальной школы связано с формированием стиля его педагогической деятельности. По мнению И. Зязюна, "В любой профессиональной деятельности ее объект и цель задаются извне, они обусловлены потребностями общества. Деятельность учителя предусматривает не только воссоздание внутреннего мира ученика, а и активное и целенаправленное превращение его мира в соответствии с целью воспитания и обучения".

Ж. Ковалив подчеркивает, что формирование стиля-сложный динамический процесс, что проходит ряд характерно выраженных этапов: вхождение, аналитико-поисковый, интегративный и утверждения. Формирование стиля воспитательной деятельности определяется целым системой взаимосвязанных факторов, в первую очередь, это ряд субъективно-личностных факторов: ориентации, установки, интересы, – которые осуществляют функцию регуляции деятельности, а итак, выступают важными детерминантами становления деятельности. Для профессионального становления будущего учителя важны как знания, навыки и методическая подготовка, так и индивидуальный стиль профессиональной деятельности.

Итак, освоение педагогической деятельности определяется рядом специфических профессионализностных качеств: способность к эмпатии, инициативностью, организаторскими способностями, общительностью, уравновешенностью и др. При анализе воспитательной деятельности

должны учитываться и условия деятельности, в частности социально-психологические особенности учащихся, и морально-психологическая атмосфера педагогического коллектива [1].

На профессиональное самочувствие будущего специалиста большое влияние оказывает организация учительского труда, с которым студенты сталкиваются во время производственной практики, это: и посильная нагрузка, и разумно составленный расклад, позволяющий выделить время для подготовки уроков, содержательного досуга и др.

Таким образом, одной из главных задач современной высшей школы педагогического образования России является подготовка будущих учителей начальной школы к непрерывному профессиональному совершенствованию, постоянного развития личностного потенциала в тесной взаимосвязи с духовными ценностями, развитию способностей к независимому мышлению, формированию у них интереса, потребности в самообразовании средствами информационно-коммуникационных технологий [3].

Интересной тенденцией, приобретающей популярность с каждым годом, на сегодня есть возможность студентов участвовать в международных образовательных программах, а также получать гранты развития, предоставляемых на обучение, исследования, участие в мероприятиях и тому подобное.

Учебные программы для студентов обычно не имеют узкой специализации и не включают исследования. Несмотря на это, возможности получить финансовую помощь от колледжа или университета, от общественной организации или от частного фонда достаточно высоки. У желающих продолжить свое образование как transfer student есть больше шансов получить финансовую помощь, чем у студентов, поступающих на первый курс. Следует отметить, что получить гранты могут только те студенты, которые хорошо владеют иностранным языком и имеют глубокие знания. Международные проекты для будущих учителей в большей степени направлены на: модернизацию учебно-воспитательного процесса; развитие и распространение новых учебных программ, учебных материалов; укрепление роли учителей в обществе и их вклада в развитие обучения и тому подобное [5].

**Выводы.** Таким образом, рассмотрение отдельных аспектов проблемы профессионального становления будущего учителя начальной школы через формирование стиля воспитательной деятельности убеждает: изменяются как внешние, так и внутренние условия профессиональной деятельности будущего учителя, параметры развития и критерии оценки его труда, растет требовательность к учителю со стороны общества. Учебно-воспитательный процесс в образовательной организации высшего образования должен быть направленным на оказание всесторонней помощи становлению будущего специалиста как педагога-профессионала, как воспитателя, совершенствование условий его жизни и деятельности, облегчение и ускорение процесса его социально-профессиональной адаптации.

**Литература:**

1. Зязюн И.А. Педагогическое мастерство: [учебник для вузов] / И. А.Зязюн, Л. В.Крамущенко, И.Ф. Кривонос. – М.: Высшая школа, 2017. – 349 с.

2. Ильченко О. В. Теоретические основы формирования профессиональной направленности будущих учителей / О.В.Ильченко // педагогические науки. - М:, 2006, ч. 2. - С. 246-250.

3. Кузнецов Ж.В. Основы стилевой поведения современного учителя: [учеб.-метод. Посиб.] / Ж.В. Кузнецов. – М: ППР, 2014. – 38 с.

4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения: [уч. пособ.] / Н .В.Кузьмина. – М.: Высшая школа, 2017. – 119 с.

5. Орлов В.Ф. Теоретические и методические основы профессионального становления будущих учителей художественных дисциплин: автореф. дис. на соискание наук. степени д-ра пед. Наук: 13.00.04 "Теория и методика профессионального образования" / В.Ф.Орлов. - К., 2014. - 44 с.

6. Савченко О. Я. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов / А.Я.Савченко // Подготовка педагогических кадров к работе в условиях уровневой структуры и содержания начального образования: материалы Всеукраинской научно-практической конференции (Полтава, 23-25 апреля 2001г.). – Полтава: ПГПУ, 2001. – С. 8-10.

**Педагогика**

**УДК [371.14:811.161.1](292.471)**

**кандидат педагогических наук, доцент Картавая Юлия Константиновна**
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЕЙ-РУСИСТОВ В КРЫМУ

*Аннотация.* В статье определены, обоснованы и описаны педагогические условия формирования и развития профессионализма учителей русского языка и литературы Республики Крым. Автором выделены такие условия, как: учет образовательно-культурного аспекта Республики Крым; способность филолога к инновационной деятельности; непрерывность профессионального роста; наличие мотивации развития профессионализма учителя-русиста; информационное обеспечение образования учителей-филологов; рефлексивная среда для реализации стремления к саморазвитию, которые рассмотрены в аспекте концептуальной направленности, области применимости результатов и выводов, а также терминологической корректности.

*Ключевые слова:* педагогические условие, профессионализм, формирование, развитие, учитель-русист, рефлексивная среда, концептуальная направленность.

*Annotation.* The article defines, substantiates and describes the pedagogical conditions for the formation and development of the professionalism of teachers of the Russian language and literature of the Republic of Crimea. The author singled out such conditions as: taking into account the educational and cultural aspect of the Republic of Crimea; the ability of a philologist to innovate; continuity of professional growth; the presence of a motivation for the development of the professionalism of a Russian teacher; information support for the education of teachers and philologists; reflexive environment for the realization of the desire for self-development, which are considered in

terms of the conceptual focus, the field of applicability of the results and conclusions, as well as terminological correctness.

*Keywords:* pedagogical condition, professionalism, formation, development, teacher-specialist in Russian, reflexive environment, conceptual orientation.

**Введение.** Педагогические условия формирования и развития профессионализма учителей русского языка и литературы в Республике Крым является совокупностью устойчивых обстоятельств и требований образовательной среды, определяющие ход и специфику исследуемого процесса, направление на достижение оптимально возможных результатов индивидуализации совершенствования учителей-русистов с учетом их социальных и нравственных качеств.

Предпосылками совершенствования системы образования педагогов в Республике Крым являются: требования модернизации образования как общего, так и профессионального; необходимость учета в содержании постдипломного образования регионального компонента; индивидуальные потребности учителей-филологов в постдипломном образовании и личностно-профессиональном росте.

По мнению Н. А. Глузман, «среди приоритетных целей образования на первый план выносятся задачи развития личности с учетом ее внутреннего потенциала и в соответствии с лучшими культурно-историческими, технологическими достижениями человечества и национальными ценностями» [2, с. 40].

**Формулировка цели статьи.** Основной целью нашего исследования является определение, обоснование и описание педагогических условий формирования и развития профессионализма учителей-русистов Республики Крым.

**Изложение основного материала статьи.** Опираясь на положения, позиции и предпосылки построения и совершенствования системы постдипломного образования учителей русского языка и литературы, а также учитывая региональные особенности и перспективы развития системы образования, нами определены педагогические условия формирования и развития профессионализма учителей-русистов:

- учет образовательно-культурного аспекта Республики Крым;
- способность филолога к инновационной деятельности;
- непрерывность профессионального роста;
- наличие мотивации развития профессионализма учителя-русиста;
- информационное обеспечение образования учителей-филологов;
- рефлексивная среда для реализации стремления к саморазвитию.

Проанализируем каждое предложенное нами педагогическое условие.

1. Образовательно-культурный аспект формирования и развития профессионализма учителей русского языка и литературы в Республике Крым освещает проблему поликультурного образования и взаимодействия субъектов педагогической деятельности с внешним миром, социумом, которая в условиях полиэтничности и полиментальности Крыма приобретает особое значение. Образование в регионе является не только средством трансляции знаний, но и становится условием развития творческой личности, способной к адаптации в поликультурной среде.

Республика Крым Российской Федерации представляет собой сложное культурно-языковое пространство, в котором лингвистика играет роль фактора коллективного сосуществования. Языковая среда Крыма образована тремя полярными языками: русским, украинским и крымскотатарским, поэтому лингвистика в поликультурном мире формируется путем выявления признаков полилингвокультурной среды, что имеет свой культурный фон, культурно-историческое наследие и традиции.

Система постдипломного образования обеспечивает возможность личностного и профессионального роста учителей-филологов, самореализацию педагогов через взаимодействие с представителями различных этносов и конфессий. Одной из актуальных проблем образования на полуострове есть нетерпимость или интолерантность, обусловленная личным, национальным и религиозным высокомерием, враждебным отношением и общим мнением, которое отличается от собственного. Именно поэтому важным является направление и ориентация молодежи на жизнь в поликультурном мире, что предполагает воспитание межэтнической толерантности. Учитель русского языка и литературы должен понимать, что формирование толерантности у учащихся является сложным и длительным процессом, который охватывает весь период обучения в школе и за ее пределами. В результате этого процесса создается многокультурная среда как основа для взаимодействия личности с представителями других культур, формируются осознанные позитивные ориентации личности всех участников педагогической деятельности по отношению к собственной национальности и самовыражению.

В условиях поликультурной реальности учителю-филологу принадлежит ведущая роль в осознании школьниками своей жизненной позиции, развитии их мировосприятия и миропонимания. Обучение языку, соединенное с ознакомлением с культурными и социальными ценностями, может и должно служить прочным средством взаимопонимания между этносами.

2. Способность филолога к инновационной деятельности является важным условием развития профессионализма учителей-русистов в Крыму. Активизация учителей-филологов и их вооружение современными технологиями обучения – это путь к личностному росту, к творческой активности, к совершенствованию образовательно-воспитательного процесса ради развития личности учащихся. Необходимо отметить, что для того, чтобы развивать креативный потенциал школьников, сам учитель должен быть готовым к инновационной деятельности и владеть педагогической креативностью.

В системе постдипломного образования учителей русского языка и литературы приоритетным выступает развитие инновационной деятельности педагогов, которая связана с отказом от стереотипов в профессии, известных штампов и поиском новых способов решения педагогических задач. Инновационные процессы выражаются во введении новообразований в педагогические технологии и практику, преобразовании отдельных инициатив и новаций в механизм развития образования, что предполагает применение качественно новых форм и методов обучения. Для успешного осуществления инновационной педагогической деятельности необходимо, чтобы у учителя-филолога были развиты определенные интегральные личностно-профессиональные качества, которые формируются на основе установок сознания, педагогической позиции, уровня педагогической культуры, в частности любознательность, устойчивое внимание, воля, навыки самостоятельного поиска и обработки информации, креативность и поиск выхода из сложных ситуаций.

3. Непрерывность профессионального роста учителя русского языка и литературы является обязательным условием профессионализма и помогает разрешить противоречия между современными требованиями к педагогу как конкурентоспособному субъекту образовательного процесса и недостаточным уровнем профессиональной компетентности учителей-русистов. Система постдипломного образования в Республике Крым реализует потребность в постоянной актуализации полученных в результате образования знаний, вызванная неумением работать и решать в процессе педагогической деятельности непредвиденные сложные социальные и профессиональные задачи. Непрерывность образования является целостным процессом, что обеспечивает постепенное развитие профессионализма и творческого потенциала учителя-филолога. Постдипломное образование русистов ориентируется на опережение развития общества, профессиональной карьеры, личностных качеств; предусматривает последовательность и многовариантность профессионального педагогического образования. Поэтому кроме профессиональных компетенций в систему повышения квалификации входят сам процесс, опыт их приобретения и практического применения, пути и способы самостоятельного накопления и поиска информации, самообразование. Непрерывность образования направлена на всестороннее развитие личности, способной к творческому мышлению, быстрой адаптации к постоянно меняющимся условиям, эффективного решения профессиональных проблем.

4. Развитие профессионализма учителей-русистов напрямую зависит от потребностей и мотивации развития профессиональной компетентности филологов, от того значения, которое педагог придает этой деятельности. В современных психологических исследованиях по проблеме формирования и развития мотивов выделяют основные положения: мотивы возникают, развиваются и формируются на основе потребностей; они взаимосвязаны, относительно самостоятельны; мотивы поведения и деятельности человека индивидуально-специфические и изменчивые; мотивы могут быть осознанными и бессознательными; совокупность одновременно действующих мотивов деятельности образуют мотивацию действий и поступков человека; различают диспозиционную и ситуационную мотивацию, первая включает мотивы, потребности, цели, намерения, интересы человека, а вторая отражает стимулы, вытекающие из определенной ситуации.

Мотивация формирования и развития профессионализма учителя напрямую связана с источниками деятельности, которые, по мнению А. В. Петровского, могут быть разделены на три основные категории: внутренние, обусловленные структурой потребностей человека (потребность в активности, информации, познавательные потребности); внешние, обусловленные структурой общественных условий жизнедеятельности человека (побуждение, к которым относятся требования, ожидания и возможности); личностные, обусловленные структурой личности человека (интересы, стремления, убеждения, ценности) [1].

Особое значение для стимулирования развития профессионализма учителя-русиста имеет взаимосвязь внешних, внутренних и личностных мотивов. Важным показателем позитивного отношения человека к любой деятельности является интерес, который выступает как один из наиболее существенных стимулов освоения компетенций.

С точки зрения развития профессионализма мотивация не исчерпывается функцией побуждения активности учителя в познавательной деятельности, а охватывает весь процесс его профессионального развития. Наличие профессиональной мотивации предполагает, что учитель русского языка и литературы становится активным субъектом своей профессиональной деятельности.

5. Важным условием, обеспечивающим успешность реализации процесса формирования и развития профессионализма учителей русского языка и литературы, является информационное обеспечение системы постдипломного образования учителей-филологов, которое одновременно будет способствовать разрешению противоречий между постоянно изменяющейся информацией и невозможностью оперативной разработки учебно-методических комплексов дисциплин.

Использование информационно-коммуникационных технологий создает условия для углубленного изучения лингвистического материала. Поскольку традиционное изучение требует обращения к источникам, количество которых ограничено объемом печатных изданий, то компьютерные технологии, основанные на базах данных, текстовая и графическая информация которых в несколько раз превышает объем печатных источников, обеспечивает доступ педагогов и учащихся к широким массивам филологических исследований. Информационно-технические возможности позволяют знакомиться с новейшими изданиями в различных отраслях педагогической науки, способствуют анализу содержания научно-практических конференций и симпозиумов, что не может не развивать самостоятельное, критическое, профессиональное мышления учителей-русистов.

6. Создание рефлексивной среды с целью реализации стремления к саморазвитию является одной из существенных условий формирования и развития профессионализма компетентности педагогов, поскольку подразумевает достижение положительного стиля межличностных отношений в коллективе, организацию разнообразных ситуаций, которые требуют профессиональной рефлексии, ведь педагогический коллектив – наиболее чувствительный индикатор всех социально-психологических процессов.

В процессе создания рефлексивной среды и групповой (коллективной) психологии большое значение имеет овладение навыками коллективного мышления и согласования взглядов и мнений. Педагогический коллектив, который живет одинаковыми учебно-деловыми целями, получает обширную практику в коллективном обсуждении различных проблем, быстро вырабатывает свое мнение по любому вопросу, в результате чего достигается взаимодействие и взаимовлияние.

В педагогической деятельности взаимоотношения между членами определенной группы имеют характер сотрудничества, которое строится на рефлексивной основе. Рефлексия обеспечивает способность учителя правильно воспринимать требования других людей, коллектива, анализировать ситуацию, в которой находится и действует человек в связи с реализацией этих требований, возможности успешного их выполнения, умение планировать различные виды деятельности согласно внешних условий и внутренних возможностей, готовности предъявлять требования самому себе, умение блокировать негативные мотивы и сосредотачиваться на выполнении поставленных перед собой целей по самосовершенствованию [2].

Организация педагогического коллектива становится мощным рычагом системы образования, потому что он создает энергичную, эффективную и ответственную группу людей с большим потенциалом. Успешность учебного процесса зависит от способности создавать в коллективе такой микроклимат, который способствовал бы достижению результатов, позволял решать педагогические проблемы и осуществлять изменения, то есть способствует повышению качества образования.

**Выводы.** Следовательно, проанализированные педагогические условия эффективной реализации модели развития всех составляющих профессионализма учителей русского языка и литературы понимаются нами как совокупность благоприятных, организационно-педагогических факторов, обеспечивающих достижение запланированных целей в ходе обучения в реальном педагогическом процессе.

**Литература:**

1. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1993. – 288 с.

2. Глузман Н. А. Использование педагогического наследия как основы становления профессионализма будущего учителя Республики Крым // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – № S1. – С. 39–43.

3. Картавая Ю. К. Развитие профессиональной компетентности учителей-филологов в системе последипломного образования Автономной Республики Крым: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». – Ялта, 2013. – 301 с.

**Педагогика**

**УДК:378.37.033**

**кандидат филологических наук, доцент Козина Юлия Васильевна**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

## РОЛЬ ЭКОЛОГИЗАЦИИ СОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Аннотация.* Статья посвящена аналитическому обзору современного процесса формирования экологического сознания обучающихся высшей школы. Автором исследованы аспекты взаимосвязи экологического образования и экологической культуры, выделены ключевые направления реализации процесса образования в рамках аксиологии. Также определена роль проектного подхода как эффективного метода взаимодействия формирования экологического сознания обучающихся посредством изучения различных дисциплин.

*Ключевые слова:* экологическое сознание, образование, экологическая культура, воспитание, аксиология, проект.

*Annotation.* The article is devoted to the analytical review of the modern process of the formation of students' environmental consciousness. The author explores aspects of the relationship of environmental education and ecological culture, identifies key areas for the implementation of the educational process in axiology. The role of the project approach as an effective method of interaction between the formation of students' environmental consciousness and the process of studying other disciplines is also defined.

*Keywords:* environmental consciousness, education, environmental culture, education, students, axiology, project.

**Введение.** Одной из комплекса целей современного высшего образования является формирование экологической культуры студенческой молодежи, формирование навыков, фундаментальных экологических знаний, экологического мышления и сознания, основанного на отношении к природе как универсальной, уникальной ценности. Экологическая и культурологическая проблематика, основываясь на фундаментальных отношениях «человек-природа», не просто имеют много общего, а являются родственными. Культура, с одной стороны, представляет собой результат развития отношений человека и природы. С другой стороны – от уровня ее развития зависит такое важное для человечества обстоятельство, как способы и формы отношений и взаимодействия общества с окружающей природной средой. Экологическая ситуация в мире достаточно сложная и требует принятия определенных мер. Для возможности реализации их необходимо осознание как студенческой молодежью, так и всем обществом глубины и важности экологических проблем.

Проблемы формирования экологической культуры осмысливались и обсуждались многими исследователями. Среди них следует назвать таких ученых, как: Алилова К.М., Гладких Е.В., Гришаева Ю.М., Карабукаев К.Ш., Ларионова И.С., Желудева Е.В., Магомедова А.Н., Панина Г.В., Симонова И.Н., Цветкова И.В., Шклярук В.Я. и пр.

Не смотря на широкий круг вопросов, которые исследовались учеными по в рамках экологической культуры, малоизученным остается проблема формирования экологической культуры обучающихся высших учебных заведений в современных условиях информатизации и глобализации общественных процессов, что и обусловило выбор цели данной статьи.

Цель – выделить ключевые направления экологизации образования в рамках аксиологического подхода.

**Изложение основного материала статьи**. В образовательной системе перехода к устойчивому развитию ведущее место должно занять экологическое образование и воспитание. Ведь современная экология в наибольшей степени причастна к таким методологическим и мировоззренческим проблемам, как жить и выживать в условиях истощения природных ресурсов, загрязнения и прогрессирующей деградации окружающей среды. Главной задачей экологического образования и воспитания в этих условиях является формирование нового типа экологического сознания.

Невозможно отделить экологическую культуру от общей культуры человека. Экологическую культуру можно рассматривать как отдельную форму в структуре общей культуры. Высокий уровень экологической культуры предполагает умение оценить каждый фрагмент природы как часть глобального мира. Понимание направлений гармонизации отношений между человечеством и природной средой, которая постоянно меняется под влиянием антропогенного фактора, возможно только вследствие формирования экологического сознания. Способность обобщенного, целенаправленного, творческого отражения, делает человека способным действовать в соответствии с экологическими императивами – наличие экологического сознания, влияет на формирование мировоззрения. Таким образом, единственный вектор развития – формирование

нового экологического мировоззрения, экологического мышления, экологического сознания, экологической этики – составляющих экологической культуры [6, с. 15].

Элементы экологической культуры проявляются в различных сферах жизни общества: экономической, социальной, политической, духовной, нравственной. Формирование экологической культуры должно происходить в течение всей жизни средствами экологического воспитания, экологического образования, путем формирования экологического сознания и экологической ответственности с позиций экологического мировоззрения. Современное экологическое образование – это совокупность следующих компонентов: экологические знания, экологическое мышление, экологическое мировоззрение, экологическая этика, экологическая культура.

В экологическом воспитании обучающихся современных высших учебных заведений принимают участие преподаватели, кураторы студенческих академических групп, тьюторы. Большое значение имеет также участие обучающихся в экологических акциях, встречах с учеными и представителями экологических организаций. Принципиально важным аспектом экологического воспитания является осознание обучающимися необходимости обеспечения экологически чистых условий производства.

Формирование экологической культуры начинается с осознания аксиологического значения экологических проблем. Как известно, индивидуальное и общественное сознание находятся в диалектическом единстве, то есть отсутствие аксиологической значимости экологической составляющей в общественном сознании отражается на индивидуальной, во время процесса социализации не происходит формирования экологического мировоззрения, экологической культуры и экологического сознания. Такое положение присуще именно трансформационному кризису, поскольку вынуждает широкий круг решать, прежде всего, вопросы ежедневного выживания, а не долгосрочных перспектив.

Экологическому сознанию присущ динамический социокультурный характер, что закрепляется в опыте человека и усваивается индивидуально. Он отображает окружающую среду и может трансформироваться. Этому способствует практика взаимодействия индивидов в процессе жизнедеятельности. Все это говорит о том, что экологическое сознание выступает предпосылкой к существенным изменениям во взаимодействии человека и природы [3, с. 37]. Именно поэтому первый шаг к экобезопасному устойчивому развитию – формирование экологического сознания на индивидуальном уровне, что обеспечит последовательный выход на уровень общественного экологического сознания. Возникает необходимость формирования новой системы экологических ценностей высшего уровня жизненного благополучия, а также инициирование прогрессивных видов экономической деятельности, направленных на предупреждение и преодоление экологических угроз, вызванных антропогенным и техногенным воздействием на окружающую среду.

Утверждение экологических приоритетов в общественном развитии происходит преимущественно в условиях высокой экономической культуры и деловой активности. Экологическое сознание – это глубокое, доведенное до автоматизма понимание неразрывной связи человека с природой, зависимости благополучия людей от целостности и сравнительной неизменности их среды обитания. В мировоззренческом плане экологическое сознание являет собой высший уровень осознания человеком своего места и значения в эволюции биосферы в связи с бурным развитием науки и технологий [8, с. 16].

Формирование экологической культуры не сиюминутный, но весьма необходимый процесс. Придать этому процессу ускорение можно только при условии системного непрерывного и качественного образования. Просветительскую деятельность следует считать неотъемлемым, существенным звеном в системе формирования экологического сознания, а затем и необходимого уровня культуры отношений в системе «человек – природа».

Экологическое образование формирует экологическую культуру личности и общества в целом, что предполагает овладение знаниями о законах функционирования биосферы, умениями и навыками применять полученные знания в комплексе с профессиональными, формирование творческой деятельности по решению экологических проблем и экологически целесообразного, эмоционально-ценностного отношения к окружающей среде [1, с. 33]. Неоспоримым является факт, что экологическое воспитание молодежи осуществляется в различных институтах – школах, колледжах, техникумах, вузах. Ведь только человек, осознавший себя как часть вселенной, психологически подготовлен к экологически целесообразной экологической деятельности [2, с. 3].

Необходимым условием развития личности является взаимодействие, совместная деятельность с другими участниками учебного процесса. Образовательная среда является условием реализации полученных знаний, влияет на формирование интересов, потребностей, мотивов. Динамично меняющиеся процессы в обществе требуют проектирования новой образовательной среды, которая должна отвечать современным тенденциям развития культуры, экономики, производства, технологий. Внедрение в образовательную среду технологии формирования экологической культуры путем экологизации сознания предполагает:

- анализ комплекса глобальных экологических проблем современности, синтез новой системы экологических морально-этических норм и принципов;
- системный принцип экологических знаний как базы для дальнейшего формирования экологического сознания человека, который будет отвечать общечеловеческим гуманистическим идеалам;
- однородность подхода в образовательной среде во всех видах учебной деятельности и при осуществлении будущей профессиональной деятельности;
- комплексный подход в экологическом образовании, что обеспечивает реализацию принципа «экологического образования в течение жизни», на всех этапах получения образования по уровням, в том числе и в высшей школе [4, с. 79].

Анализ литературы, освещающей проблемы экологического воспитания обучающихся вузов позволяет выделить ряд противоречий между:

- общественной потребностью в экологическом воспитании и недостаточным количеством разработок технологий и условий ее формирования;
- объективным наличием воспитательного потенциала средствами педагогики, который способствует положительному решению задач экологического воспитания обучающихся, и отсутствием научно разработанных концепций реализации этого потенциала [10, с. 74].

Раскрытие содержания экологического образования и воспитания должно базироваться на аксиологических ценностях. Информационный характер экологического образования и воспитания отражает технологические достижения общества. Ориентация на общечеловеческие ценности, идеи гуманизма,

демократии, гуманизации отношений человека с природой будет способствовать совершенствованию внутреннего мира человека.

Экологическое образование в высших учебных заведениях должно учитывать, что его первоочередная задача состоит в формировании научных представлений о биосфере, как уникальной оболочке Земли, где существует жизнь, а также связывать усвоение научных представлений о биосфере с развитием диалектического противоречивого единства «биосфера – человечество». Экологическое образование и воспитание должны ориентироваться на активное взаимодействие человека с природой, построенное на научной основе, на оценке человека как части природы, формировать научные представления о социальных корнях глобальных экологических проблем [7, с. 48].

Проблема взаимосвязи природы и общества тесно переплетается с широким кругом этических и эстетических вопросов. Окружающая среда и информационная социосфера, созданная человеком, должны рассматриваться как единое целое, подходя к оценке и характеристикам с экологических, экономических, социальных, законодательных, культурных и эстетических позиций [9, с. 125]. Экологическое образование и воспитание должны быть непрерывными и представлять собой подсистему в системе высшего образования.

Кроме вышеуказанного, стоит отметить, что экологизация образования включает: систему экологических знаний, систему умений и навыков по рациональному природопользованию, систему практических действий. Важным компонентом экологического образования является междисциплинарный подход: наличие во всех учебных дисциплинах экологических составляющих, что поможет будущему специалисту сформировать базу знаний, приближенную к конкретным проблемам, связанным с будущей деятельностью. То есть, междисциплинарный подход рассматривает экологические вопросы не в рамках отдельных дисциплин, а прежде всего как принцип, при котором все дисциплины учебного плана пронизаны идеями сохранения окружающей среды. Это дает возможность получить целостное представление об окружающей среде, вооружить будущих специалистов эффективными методами безопасного воздействия на него. Вследствие межотраслевого характера проблем, связанных с окружающей средой, подготовку кадров целесообразно осуществлять преимущественно на уровне специализации. Каждая специализация ставит собственные специфические задачи и требует своего подхода [8, с. 17].

Содержание экологического образования является педагогической категорией, которая в методологическом уровне понимается как педагогическая модель социального заказа, обращенного в учебный план. Ключевой фигурой в формировании экологической компетенции будущих поколений был, есть и остается педагог, для которого важным фактором в учебной деятельности является компетентность в процессе формирования у обучающихся экологической культуры посредством образования. Поэтому профессиональная подготовка педагогов, их экологическое образование, культура, готовность к природоохранной и эколого-натуралистической работе с обучающимися, гражданская позиция и, наконец, экологическая компетентность является важной составляющей профессиональной подготовки.

В современной экологической ситуации будущий специалист в определенной области должен обладать профессиональными знаниями, опираясь на собственное экологическое сознание, решать практические задачи в профессиональной сфере с учетом экологического фактора. Инновационные подходы к формированию экологической культуры требуют изменений содержательной (концепции обучения и воспитания, учебные программы, планы) и методической (формы, методы организации учебной деятельности, характер контроля) составляющих образовательной среды. Организация проектной деятельности, ориентированная на интересы и установки обучающихся, взаимосвязь теории и практики, коммуникативная деятельность обеспечивают профессиональное становление будущего специалиста. В этом аспекте интерес обучающихся может быть направлен на национальную составляющую экологической культуры, учитывающей исторический опыт этноса во взаимодействии с окружающей средой, его отношение к окружающей среде. Именно национальная экологическая культура является основой для экологического воспитания и экологического образования в течение жизни. Экологическая составляющая мировоззрения наряду с теоретическими знаниями может насчитывать бытовые знания в виде обычаев, традиций [5, с. 11].

Метод проектов является эффективным методом взаимодействия педагога и обучающихся высших учебных заведений в контексте непрерывного экологического образования. Этот метод используется для привлечения студентов к активной работе, в которой производиться умение независимо мыслить, критически анализировать и решать проблемы, навыки сотрудничать в группах [1, с. 31]. Суть использования проектного метода в формировании экологического сознания заключается в последовательном осуществлении обучающимися запланированных действий с целью успешного выявления экологических проблем (от локальных до глобальных), формирования у обучающихся готовности к деятельности в условиях экологического кризиса. Проектный метод в процессе формирования у обучающихся экологического сознания:

- обеспечивает использование знаний, вхождение процесса их изучения в конкретную, продуктивную, творческую, личностно значимую деятельность;
- актуализирует мотивацию изучения экологического состояния своего населенного пункта на основе обеспечения аутентичного характера его функционирования;
- активизирует учебную деятельность обучающихся, способствует реализации их личностного потенциала, повышению производительности их учебной и природоохранной работы;
- обеспечивает возможность автономного освоения форм самостоятельной исследовательской деятельности и природоохранной работы;
- формирует у обучающихся экологическую компетенцию, чувство ответственности за результат своей деятельности, готовность к участию в экологических акциях;
- обеспечивает эффективную подготовку обучающихся к природоохранной деятельности.

**Выводы.** Таким образом, формирование экологической культуры выпускника высшей школы предполагает наличие специально сконструированной учебно-воспитательной технологии в аспекте междисциплинарности. Ее сущность заключается в обеспечении постепенного движения от менее к более высокому уровню сформированности экологических ценностей, экологизации сознания. При этом сохраняется преемственность и непрерывность в процессе восхождения к новому более высокому типу экологической культуры на основе критического восприятия ее предыдущего уровня сформированности. Построение иерархической системы эколого-ценностных ориентаций носит закономерно логичный поэтапный характер: сознательное освоение эколого-значимого тезауруса; создание условий для

предоставления сумме полученных знаний целесообразного экологического направления и получения соответствующих умений. Полученная информация в дальнейшем подвергается рефлексивной эколого-ориентированной оценке с позиции объективно существующих типов взаимодействия человека и природы, осуществляется выработка более гуманного, более нравственного способа взаимодействия с природой.

**Литература:**

1. Алилова К. М. Экологическая культура в контексте познавательной культуры / Алилова К. М. // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2015. – № 3 (82). – С. 30–33.
2. Гладких Е.В. Способ познания мира через экологическую культуру / Гладких Е. В. // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2018. – Т. 9. – № 1. – С. 3.
3. Гришаева Ю. М. Экологическая культура в информационном обществе: к новым задачам образования / Гришаева Ю. М. // Вестник Международной академии наук (Русская секция). – 2014. – № 1. – С. 36–38.
4. Карабукаев К. Ш. Трансформация экологических традиций в экологическую культуру / Карабукаев К. Ш. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2017. – № 7–8 (68–69). –С. 78–80.
5. Ларионова И. С. Экологическое образование - путь к экологической культуре / Ларионова И. С., Желудева Е. В. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2017. – № 9–10 (70–71). –С. 8–12.
6. Магомедова А. Н. Современное экологическое образование и его ориентация на культуру / Магомедова А. Н. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (108). –С. 14–17.
7. Панина Г. В. Экологическая культура как компонент профессиональной культуры современного специалиста / Панина Г. В. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 3 (88). – С. 46–53.
8. Симонова И. Н. Экологическая культура студентов технических вузов / Симонова И. Н. // Образование и наука в современном мире. Инновации. –2017. – № 3 (10). – С. 15–20.
9. Цветкова И. В. Представления об экологической культуре современной молодежи / Цветкова И. В. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2017. – № 2 (40). – С. 124–130.
10. Шклярук В. Я. Экологическая культура как фактор самосохранительного поведения личности в современном социуме / Шклярук В. Я. // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. – 2017. – № 1 (65). – С. 71–75.

**Педагогика**

**УДК 373.3**

**учитель начальных классов Курченко Анна Владимировна**
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Ялтинская средняя школа-коллегиум № 1» (г. Ялта)

## ОБЩЕМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ОСНОВНЫХ ВЕЛИЧИН В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Аннотация.* В статье раскрыты и проанализированы методы знакомства с величинами в начальной школе, посредством общеметодического подхода, актуализированы знания о величинах, которые получили дети в дошкольных образовательных учреждениях.

*Ключевые слова:* величина, математика, младший школьник, начальная школа, общеметодический подход.

*Annotation.* The article reveals and analyzes the methods of familiarization with the values in elementary school, through a general methodic approach, updated knowledge of the values that children received in preschool educational institutions.

*Keywords:* value, mathematics, elementary school student, elementary school, general methodical approach.

**Введение.** Программа начального курса математики, как уже отмечалось ранее, предполагает ознакомление с такими величинами, единицами их измерения, как длина, масса, емкость, площадь, время, скорость, стоимость, при этом каждая величина предусматривает методические особенности, отражающие ее специфику. Несмотря на это, существует общий подход (если мы рассматриваем величину как свойство предмета) и методика их изучения. Учитель, применяя единый методический подход, осознанно упрощает организацию деятельности обучающихся [10, с. 48].

Поскольку изучение величин является связующим звеном с реальной жизнью, то и при изучении этого понятия необходимо использовать конкретные ситуации из жизни младшего школьника. Обучающиеся выполняют простейшие действия сравнения объектов по выделенным признакам, выясняя что они одинаковы либо отличаются друг от друга [11]. Например, когда ребенок берет предмет в руки, он выясняет какой из них тяжелее, а какой легче, если предметы по массе явно отличаются друг от друга. Прежде, чем происходит знакомство с темой «Масса» школьники уже знают о том, что большинство предметов, которые их окружают связаны определенными отношениями: «легче», «тяжелее», «одинаковы» (арбуз тяжелее банана, яблоко легче дыни и другие) [13].

**Изложение основного материала статьи.** Изучение величин в курсе математики начальной школы имеет прикладной характер. Учащиеся знакомятся с непосредственным измерением длин отрезков, определяют вместимость сосудов, массу тел, учатся определять время по часам, даты по календарю, измерять площадь фигуры с помощью палетки [12]. Анализ методической литературы по формированию понятия «величина» в начальных классах позволил выделить следующие основные этапы в работе над величинами [10, с. 8].

Во 2 классе младших школьников знакомя с новой мерой измерения длины – миллиметром. Для мотивации введения новой меры длины учащимся предлагают с помощью линейки измерить длину разноцветных отрезков в задании № 2 [6, с. 10]. Выразить длину в сантиметрах дети не могут, так как число

сантиметров нельзя представить целым числом. Характеристику длины дают следующую: синий отрезок чуть больше 3 см, а красный отрезок чуть меньше 5 см. Далее учитель сообщает, что для точного измерения длин этих отрезков нам нужно познакомиться с новой мерой длины – миллиметром. Обращает внимание детей на измерительный прибор – линейку, дети отмечают, что помимо больших черточек на ней есть еще маленькие черточки. Учитель говорит, что расстояние между двумя соседними маленькими черточками и есть один миллиметр. Выводят соотношение между сантиметром и миллиметром путем подсчета числа миллиметров, которые содержатся в одном сантиметре, и получают, что 1 см = 10 мм. Затем учитель предлагает детям произвести измерение тех же отрезков в сантиметрах и миллиметрах, а затем выразить длину в миллиметрах. Для закрепления процесса измерения в новых единицах измерения можно предложить измерить в миллиметрах, например, толщину карандаша, книги, ластика.

С единицей измерения длины «метром» дети знакомятся после изучения единицы длины миллиметр [6, с. 13]. Мотивацией введения новой единицы измерения длины стала потребность в измерении длины, ширины и высоты объектов достаточно больших по протяженности, например: класса, коридора. Известные детям меры длины очень неудобны для измерения да и большие числа у них получаются в процессе измерения. Учитель предлагает измерение провести прошагиванием вдоль длины и ширины классной комнаты, результаты измерения записываются на доске. Когда дети закончили измерять расстояние шагами и записали результаты измерения на доске, учитель спрашивает у них: «Почему результаты измерения одних и тех же расстояний получились разные?» Наблюдательность детей позволяет им сделать вывод, что у всех шаги по длине разные. Поэтому вводится учителем новая мера длины – метр и измерительный прибор – деревянный метр (или складной метр, портняжный метр, или рулетка). Далее проводится практическая работа по измерению длины и ширины класса новыми измерительными приборами и делается заключение о точной протяженности данных параметров классной комнаты.

На уроках по изучению мер длины (или во внеклассной работе) учащихся можно познакомить со старинными русскими мерами длины, этот материал разнообразит работу на уроке и пополнит знания детей интересными фактами из истории.

Производимые измерения не должны быть самоцелью. Их обязательно нужно связать с какой – либо жизненной ситуацией, с игрой (например, с игрой «Магазин»). В качестве товаров в таком магазине могут быть лента, тесьма, резинка, лоскуты материи, полоски бумаги. Целесообразно задать на дом практичное задание измерить что – либо в квартире, например: высоту дверей, высоту холодильника, длину кухни, ширину коридора.

В 4 классе младшие школьники знакомятся с еще одном мерой длины – километром [8, с. 36]. Это достаточно большая мера длины, поэтому наглядно представить ее невозможно. Чтобы дети могли представить, что это за мера длины автор методики начального курса математики А.В. Белошистая предлагает размотать катушку ниток (стандартная катушка ниток содержит 100 м), а потом представить, что размотано 10 таких катушек ниток и вытянуто в длину – это и есть километр [3, с. 197]. Автор методики математики Бантова М.А. предлагает при знакомстве с километром провести практические работы на местности, чтобы сформировать правильное представление у детей об этой единице измерения. Для этого учитель заранее намечает путь равный 1 км и проходит вместе с детьми, предварительно дав им задание – измерить расстояние шагами и заметить время, за которое удалось им пройти это расстояние [1, с. 287]. Детей можно также познакомить, что означает слово «километр», это поможет им усвоить соотношение между метром и километром. Итак, «кило» в переводе на русский язык означает тысяча, следовательно, 1 км = 1000 м. Домашним заданием по теме данного урока может быть сбор справочной информации о расстояниях между ближайшими населенными пунктами и городами той местности, в которой проживают дети. Этот материал может быть использован на последующих уроках для составления текстовых задач. После изучения всех мер длины, как итог всей проделанной работы, составляется и заполняется сводная таблица мер длины (она также дана на обложке учебника математики за 4 класс:

1 см = 10 мм
1 дм = 10 см
1 м = 10 дм = 100 см
1 км = 1000 м

Данная таблица поможет младшим школьникам выполнять действия с именованными числами, выраженными в мерах длины, а именно:

1) выполнять преобразования единиц одного наименования в единицы другого наименования;

2) сравнивать именованные числа в одних единицах наименования и в разных единицах наименования;

3) выполнять арифметические действия с именованными числами [9].

Одна из наиболее трудных для усвоения младшими школьниками величин является геометрическая величина – площадь. Вплотную знакомство детей с данной величиной проходит в 3-4 классах начальной школы.

Основными задачами изучения темы «Площадь и единицы площади» являются:

1) сформировать конкретные представления о площади плоской фигуры и ее измерении;

2) научить вычислять площадь прямоугольника и квадрата, как частного случая прямоугольника;

3) научить вычислять площадь произвольных плоских фигур при помощи палетки;

4) сформировать умения решать задания, связанные с понятием «площадь».

Формировать понятие о площади следует в строгой дидактической последовательности, всячески активизируя познавательную деятельность учащихся [5].

Учитель спрашивает школьников, кто из них слышал слово «площадь», и вызывает учащихся рассказать об этом. Начинается беседа, в процессе которой учитель подводит детей к такому обобщению: все предметы ограничены поверхностью; поверхность мяча (шара) круглая, а поверхность пола или крышки стола (парты) – плоская. Когда хотят узнать про размеры какой-то поверхности, тогда вычисляют ее площадь. Так можно говорить о том, какова площадь земельного участка, площадь пола в комнате. Проводя ладонью по крышки парты, стола, обложки учебника, учащиеся воспринимают поверхность соприкосновением с ней. После этого учащиеся способом наложения вырезанных из картона геометрических фигур, например, прямоугольников и квадратов разного размера, убеждаются, что площади фигур разные и что их можно сравнивать.

Учитель подводит детей к выводу, что для сравнения площадей фигур нужно познакомиться с единицами их измерения. Такими единицами измерения являются квадратные меры. Приступая к изучению

квадратных мер, следует с учащимися повторить линейные меры измерения и соотношения между ними (километр, метр, дециметр, сантиметр). С помощью учителя дети делают вывод, почему все эти меры называют линейными (потому, что ими измеряют длину линий).

Далее учитель показывает две разные по форме, но равные по площади фигуры, например: прямоугольник со сторонами 25 см и 100 см и квадрат со стороной 50 см, и спрашивает: «У какой из этих фигур площадь больше?» Ни «на глаз», ни наложением учащиеся не могут с уверенностью ответить на этот вопрос. Таким образом, они приходят к выводу, что нужно измерить площадь обеих фигур и сравнить, причем за единицу измерения берут тоже какую-то площадь. Учитель показывает учащимся квадрат и предлагает измерить его сторону. После этого учитель сообщает, что этот квадрат называют квадратным сантиметром и это есть меньшая единица площади. Учащиеся у себя в тетрадях вычерчивают квадратный сантиметр и сокращенно записывают эту единицу площади – 1 см2. Затем учитель спрашивает у детей, площадь каких предметов можно измерять квадратным сантиметром. Дети отвечают, что это может быть обложка тетради или учебника, площадь небольших геометрических фигур.

Затем выполняются упражнения в использовании квадратного сантиметра для измерения площади. Так, например, ученики чертят прямоугольник длиной 5 см, шириной 1 см, делят его на квадратные сантиметры, подсчитывают их и дают полный ответ на вопрос, чему равна площадь этого прямоугольника. Затем предлагается рассмотреть рисунок на странице учебника математики по данному уроку (задание № 1), где разные фигуры разбиты на квадратные сантиметры, а нужно определить какие они по площади. Путем подсчета квадратной меры дети узнают их площади и записывают в тетради: 8 см2, 7 см2 [7, с. 58].

Следующим этапом в изучении данной темы является знакомство с правилом нахождения площади прямоугольника. Учитель предлагает ученикам начертить в тетрадях прямоугольник длиной 7 см, шириной 3 см и разделить его на квадратные сантиметры, а затем подсчитать, сколько квадратных сантиметров получилось. В это же время учитель чертит на классной доске прямоугольник, длины сторон которого 7 дм и 3 дм. Далее происходит беседа в следующем плане:

– Разделим противоположные стороны прямоугольника так, чтобы каждое деление было равно одному сантиметру. Соединим отрезками точки деления, которые расположены на противоположных сторонах фигуры.

– Сколько получилось полос? (3 полосы, каждая длиной 7 см, шириной 1 см) Соединим отрезками точки, расположенные на двух других противоположных сторонах. Прямоугольник разбили на квадраты. Возьмите нижнюю полосу: сколько в ней квадратов? (7) Почему получилось семь квадратов? (потому что длина прямоугольника 7 см).

– Сколько таких квадратов во второй полосе (в третьей полосе)? Сколько всего квадратов в прямоугольнике? (21 квадрат) Как вы получили число 21? (умножили 7 на 3).

– Значит, если длину прямоугольника умножить на его ширину, то получится число, которое покажет, сколько квадратов в прямоугольнике. Запомните это!

– А как еще можно подсчитать квадраты? (можно по 3 квадрата взять 7 раз, и тоже получится 21 квадрат).

После чего учитель обращает детей к странице учебника, на которой записано правило вычисления площади прямоугольника [30, с. 60]: «Чтобы вычислить площадь прямоугольника, нужно найти его длину и ширину (в одинаковых единицах), а потом вычислить произведение полученных чисел». Выведенное правило применяется ими при нахождении площади прямоугольников (квадрата), о чем говорят задания № 3 и № 4 на следующей страницы этого учебника.

В 3 классе младших школьников знакомят с другими мерами площади – квадратным дециметром и квадратным метром. Методика введения этих единиц площади аналогична. Покажем это на примере ознакомления с квадратным дециметром [7, с. 66]. Урок можно начать с выполнения графической работы. В тетради дети по линейке вычерчивают квадрат со стороной равной 1 дм (или 10 см). Учитель сообщает, что ими изображена новая единица площади – квадратный дециметр, то есть это площадь квадрата со стороной в 1 дм. Выясняет, какие окружающие их в классе предметы можно измерять в квадратных дециметрах (крышку учительского стола или парты, поверхность классной доски, стекло в окне). Для установления соотношения между квадратным сантиметром и новой мерой площади учитель дает задание разбить построенный квадрат на более мелкие квадраты (квадратные сантиметры) и найти площадь этого квадрата в квадратных сантиметрах. Детьми устанавливается, что площадь этого квадрата равна 100 см2, то есть 1 дм2 =100 см2.

В учебнике математики за 4 класс (система «Школа России») младших школьников сразу знакомят со всеми остальными единицами площади: квадратный миллиметр, квадратный километр, ар и гектар [8, с. 39].

Для наглядного изображения единицы площади квадратный миллиметр можно использовать миллиметровую бумагу и, тем самым, показать детям насколько это маленькая мера измерения площади. Далее с детьми выводится соотношение: 1 см2 = 100 мм2, предварительно вспомнив, что сторона квадрата в 1 см – это ни что иное, как 10 мм. Следовательно, для нахождения площади квадрата, разбив его на более мелкие квадраты со стороной в 10 мм, нужно по 10 мм2 взять 10 раз, получается, что площадь равна 100 мм2.

Для измерения больших площадей, например, площадей государств, используется квадратный километр – это площадь квадрата, сторона которого равна 1 км. Соотношение между квадратным метром и квадратным километром устанавливается путем рассуждений: 1 км = 1000 м, следовательно, 1 км2 – это 1000 раз взять по 1000 м2, то есть получится 1 000 000 м2.

Площади посевных участков в сельском хозяйстве или дачных участков измеряются в арах (сокращенная запись при числах – а) и гектарах (сокращенная запись при числах – га). Ар – это квадрат со стороной 10 м и метрическое соотношение: 1 а = 100 м2. В быту данную меру площади иначе называют соткой. Гектар – это квадрат со стороной в 100 м и метрическое соотношение: 1 га = 100 а или 1 га = 10 000 м2. Последние две меры площади детям встречаются, как правило, при решении текстовых задач. В процессе неоднократного решения таких задач детьми закрепляется соотношения между данными единицами измерения площади.

В 4 классе младшие школьники учатся измерять площадь плоских фигур с помощью палетки [8, с. 43]. Палетка – это прозрачная сетка, расчерченная на квадратные сантиметры. Вычисляют площадь фигуры с помощью палетки так: плотно накладывают на фигуру палетку, потом пересчитывают целые квадратные сантиметры палетки, которые покрывают фигуру, затем пересчитывают число квадратных сантиметров, которые пересекают контур фигуры и делят полученное число пополам, то есть учитывают лишь половину

квадратных сантиметров, а вторую половину отбрасывают. Суммируют количество полных и половину неполных квадратных сантиметров и получают приближенное значение площади фигуры.

Учитель на доске чертит произвольную криволинейную фигуру, накладывает на нее свою палетку, разделенную на более крупные квадраты (демонстрационная наглядность), показывает способ подсчета квадратов (полных и неполных), подсчитывают совместно и таким образом находят площадь фигуры. После этого по учебнику дети читают текст новой темы, рассматривают рисунок, делают подсчеты и находят площадь фигуры, изображенной на рисунке.

После составления и заполнения сводной таблицы мер площади учащимся предлагаются задания разных видов [4]:

1) на преобразования единиц одного наименования в единицы других наименований, например: 2 см2 = … мм2800 дм2 = … м2

Образец рассуждения последней записи: 1м2 = 100 дм2. Узнаем, сколько всего сотен в числе 800. Всего сотен в 800 – 8, следовательно, 800 дм2 = 8 м2.

2) упражнения на сравнение именованных чисел, представленных в мерах площади, например: 2 м2 и 1000 см2. Учащиеся должны знать, выполняя это задание, что сравнивать величины можно в том случае, если они выражены в одних и тех же единицах измерения. Поэтому в нашем примере нужно либо 2 м2 выразить в квадратных сантиметрах, либо 1000 см2 выразить в квадратных метрах, а затем сравнить полученные числа при одних и тех же мерах измерения. Выберем первый путь и рассуждения будут следующими: в 1 м2 содержится 10 000 см2, а у нас 2 м2, следовательно, получаем число в 2 раза большее, то есть 20 000 м2. Сравним 20 000 м2 и 1000 м2. Так как 20 000 >1000, следовательно, 2 м2 > 1000 см2.

3) упражнение на выполнение арифметических действий над именованными числами, представленными в мерах площади. Например,

3 а – 75 м2;10 га – 40 а.

Устное рассуждение младшего школьника представим в развернутой записи:

а) 3 а – 75 м2 = 300 м2 – 75 м2= (300 – 75) м2 = 225 м2 (здесь вспоминают соотношение, что 1 а = 100 м2);

б) 10 га – 40 а = 1000 а – 40 а = 960 а (здесь вспоминают соотношение, что 1 га = 100 а).

По окончании изучения основных величин младшим школьникам необходимо получить определенные знания, умения и навыки, в последующих классах закрепляя их. А.В. Белошистая отмечает такие:

1) обучающие овладевают знаниями о единицах величин, имея наглядное представление о каждой; знать таблицы единиц измерений величин, применяя их в решении задач, поставленных перед школьниками;

2) ученики знают какие приборы и инструменты применяются при измерении той или иной величины, а также умеют ими правильно пользоваться, к примеру, строить, измерять отрезки с помощью линейки [2].

**Выводы.** Таким образом, по программе курса математики начальных классов предусматривается знакомство с такими основными величинами, как: длина, масса, емкость (объем), время, площадь. При изучении каждой из данных величин имеются свои методические особенности, связанные со спецификой данной величины, но общий подход к величине как к свойству предметов и явлений позволяет говорить об общей методике их изучения. Знание же единого методического подхода позволит учителю целенаправленно организовать учебную деятельность учащихся.

**Литература:**


1. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах. Учебн. пособие (спец. № 2001) / под ред. М.А. Бантовой. – 3-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1984. – 335 с.
2. Белошистая А.В. К вопросу о развитии пространственных представлений и пространственного мышления младших школьников / А.В. Белошистая // Начальная школа: плюс минус. – 2000. – №4. – С. 55-63.
3. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций: учебное пособие для вузов по специальности "Педагогика и методика начального образования" / А. В. Белошистая. – М: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 455 с.
4. Истомина Н.Б. Проблемы современного урока математики в начальных классах // Начальная школа. – 2001. – №4. – С. 65.
5. Килдиярова А. П. Создание проблемной ситуации на уроках в начальной школе // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2014. № 1 (1). С. 170-172.
6. Лобанова Л. В. Методика преподавания математики в начальной школе: методические рекомендации / Л. В. Лобанова. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, 1999. – 72 с.
7. Математика. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.1 / М. И. Моро, С.И. Волкова, С.В. Степанова. – 6-е изд. – М.: Просвещение, 2015. – 128 с.
8. Математика. 2 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.1 / М. И. Моро, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова и др. – 6-е изд. – М.: Просвещение, 2015. – 96 с.
9. Математика. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.2 / М. И. Моро, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова и др. – 6-е изд. – М.: Просвещение, 2015. – 128 с.
10. Мокрушена О А. Поурочные разработки по математике к учебному комплексу М.И. Моро, М.А. Бантова и др. / О А. Мокрушена. – М.: ВАКО, 2005, – 432 с.
11. Морозова А. Н., Шилина Н. В. Элементы проблемного обучения на уроках математики в начальных классах // Научный поиск в современном мире: материалы 5-й междун. науч.-практ. конф. (31 января 2014 г.) – Махачкала: ООО «Апробация», 2014. С. 207-210.
12. Трофименко Ю.В., Пинкина С.И. Особенности методической подготовки учителей начальной школы в области изучения величин на уроках математики // Аспекты и тенденции педагогической науки материалы II Международной научной конференции. 2017. С. 79-83.
13. Федорова Е. Л. Развитие творческого мышления учащихся на уроках математики // Науч.-метод. электр. журнал «Концепт». 2015. Т. 20. С. 221-225.

УДК 338.242
**ассистент кафедры маркетинга, торгового и таможенного дела Митина Элла Александровна**
Институт экономики и управления (структурное подразделение)
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

# ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТРЕБИТЕЛЬСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ НА РЕГИОНАЛЬНОМ РЫНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

*Аннотация.* В статье исследованы потребительские предпочтения обучающихся Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского на региональном рынке образовательных услуг, выявлены перспективные направления развития университета для повышения уровня его конкурентоспособности.
*Ключевые слова:* образовательные услуги, регион, исследование, потребители, обучающиеся, университет.
*Annotation.* The article examined consumer preferences of students of the Crimean Federal University. V.I. Vernadsky in the regional market of educational services, prospective directions of the university development are revealed to increase the level of its competitiveness.
*Keywords:* educational services, region, research, consumers, students, university.

**Введение.** Рынок образовательных услуг превратился в объективную экономическую реальность, став неотъемлемым элементом экономики. В современных условиях это означает, что вне рынка образовательных услуг невозможно реализовывать задачи образовательной политики и создавать механизмы, обеспечивающие развитие высших учебных заведений [1].

В статьях И.Н. Сычевой проведен маркетинговый анализ образовательных услуг на рынке труда [2], проблемы образовательных услуг на современном рынке рассмотрены в работах М.Ю. Феленко [3], сравнительная характеристика методик оценки качества образовательной услуги на рынке услуг высшего образования представлена в статьях Е.А. Цыремпиловой [4].

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является исследование потребительских предпочтений на региональном рынке образовательных услуг.

**Изложение основного материала статьи.** С целью выявления потребительских предпочтений на рынке образовательных услуг было проведено маркетинговое исследование среди в виде анкетирования в социальных сетях среди обучающихся ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского». Следует отметить, что ссылку на анкету просмотрело более 500 студентов, однако, только 100 человек приняло участие в опросе. Репрезентативную выборку составили обучающиеся различных направлений подготовки: экономисты, управление персоналом, иностранные филологи, физики, IT-технологи, историки, математики, медики, философы и другие.

На рисунке 1 представлена структура респондентов по курсам обучения.

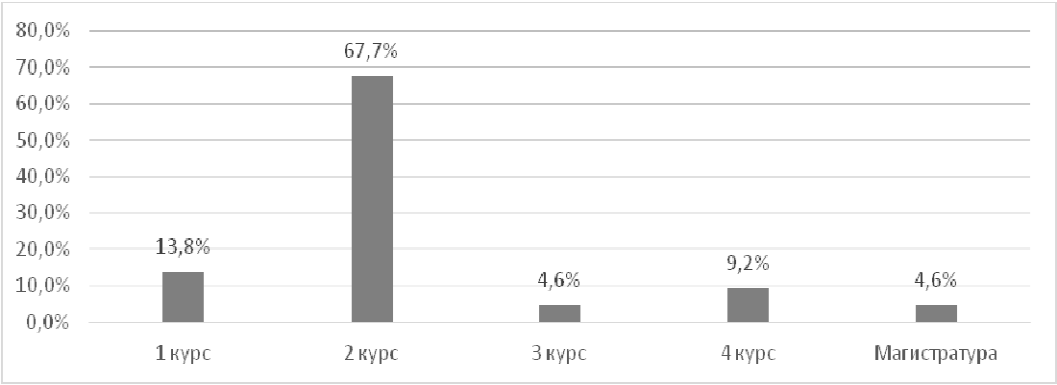



**Рисунок 1. Структура респондентов по курсам обучения**

Источник: составлено автором на основе проведенного исследования

Из рисунка 1 видно, что наибольший процент респондентов приходится на 2 курс (67,7%), наименьший процент обучающихся в размере 4,6% составляют студенты 3 курса. Следует отметить, что целевой аудиторией данного исследования являются обучающиеся второго курса, что свидетельствует о большей обеспокоенностью данной категории людей условиями обучения и студенческой жизнью.

Результаты ответов на вопрос о степени удовлетворенности студенческой жизнью представлены на рисунке 2.

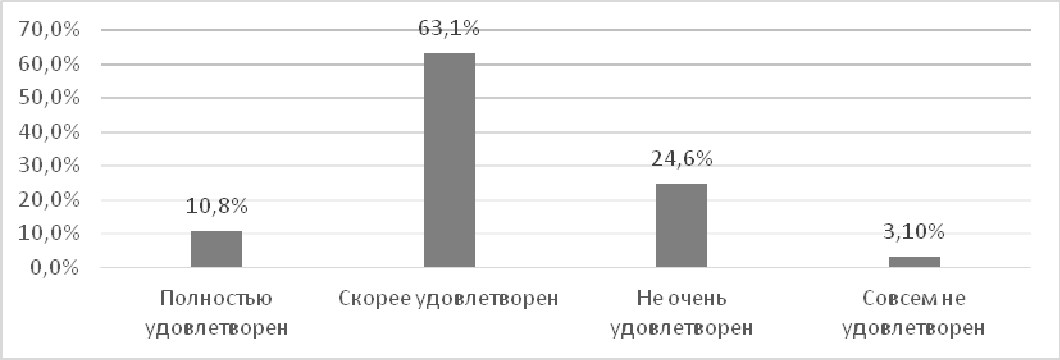



**Рисунок 2. Степень удовлетворенности обучающихся студенческой жизнью**

Источник: составлено автором на основе проведенных исследований

Следует отметить, что обучающиеся показали высокий процент удовлетворенности студенческой жизнью. Так 63,1% указали, что скорее удовлетворены, чем нет, а 10,8% отметили полную удовлетворенность.

Причины совмещения учебного процесса с работой представлены на рисунке 3.

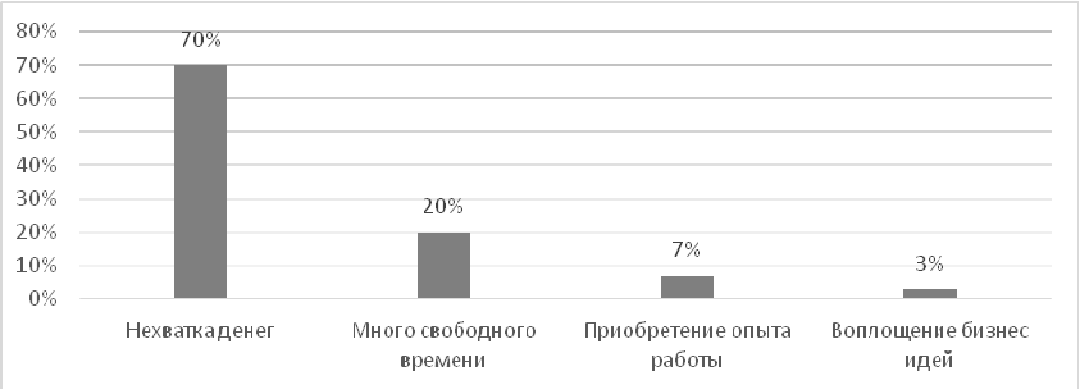



**Рисунок 3. Причины совмещения учебного процесса с работой**

Источник: составлено автором на основе проведенного исследования

Так, из рисунка видно, что большинству обучающихся (70%) приходится совмещать учебу и работу из-за нехватки денежных средств, 20% респондентов указало на наличие свободного времени, 7% опрошенных устраиваются на работу с целью приобретения профессионального опыта и лишь 3% стремятся воплотить свои бизнес-идеи. Следует также отметить, что лишь 25% респондентов указали на то, что их работа связана с направлением подготовки и работой в университете.

На рисунке 4 отражены причины выбора обучающимися обучения в ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского».

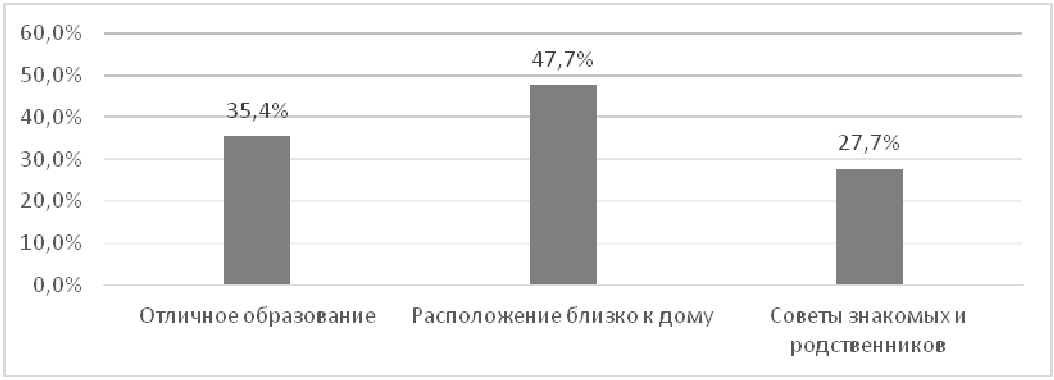



**Рисунок 4. Причины выбора обучающимися обучения в ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»**

Источник: составлено автором на основе проведенного исследования

Так, 47,7% респондентов выбрали обучение в КФУ им. В.И. Вернадского из-за близости его расположения к месту проживания, 35,4% опрошенных считают, что в данном ВУЗе дают отличное образование и 27,7% - поступили по рекомендациям знакомых и родственников. Однако, 25% респондентов

считают, что в КФУ им. В.И. Вернадского престижно учиться, а 46% опрошенных затрудняются ответить на данный вопрос.

На рисунке 5 отражены проблемы, которые в наибольшей степени волнуют обучающихся в КФУ им. В.И. Вернадского.

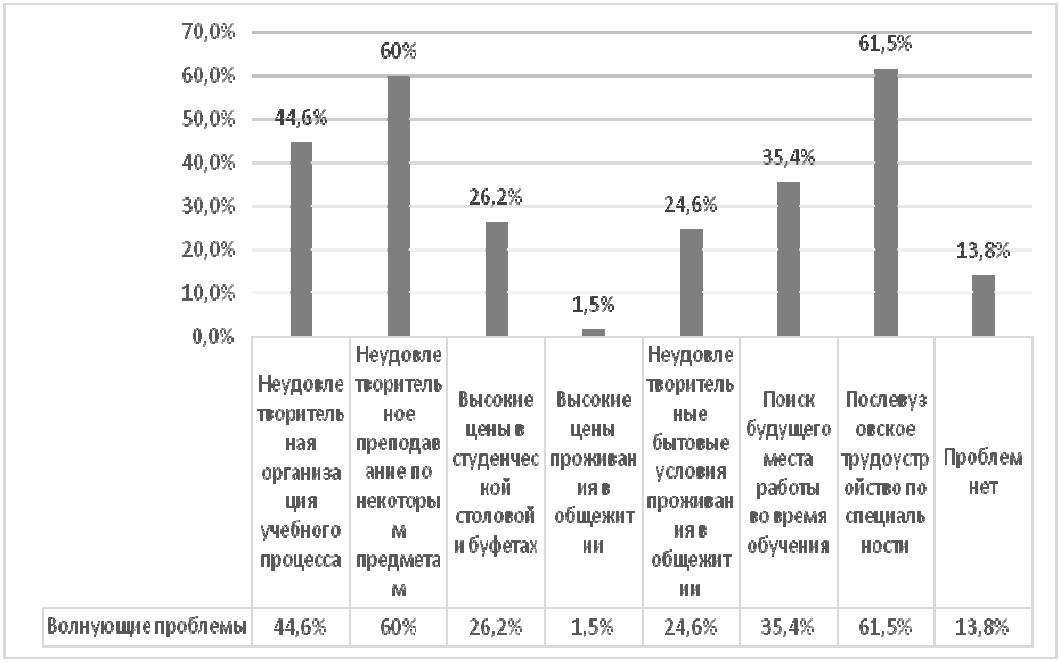



**Рисунок 5. Структура проблем, в наибольшей степени волнующих обучающихся**

Источник: составлено автором на основе проведенного исследования

Из рисунка видно, что 44,6% респондентов обеспокоены организацией учебного процесса, 60% опрошенных не удовлетворены преподаванием по некоторым дисциплинам, 26,2% обучающихся считают, что слишком завышены цены в студенческой столовой и буфетах, 1,5% респондентов указали на высокие цены в общежитии, 35,4% опрошенных обеспокоены поиском будущего места работы, 61,5% обучающихся обеспокоены дальнейшим трудоустройством.

Следует отметить, что за помощью в решении возникших в процессе обучения проблем лишь 12,3% респондентов обращаются к кураторам академических групп и 6,2% к администрации института (факультета), в основном они ищут поддержку в лице одногруппников и знакомых.

Пожелания студентов в случае увеличения доли самостоятельной работы в учебном процессе отражены на рисунке 6.

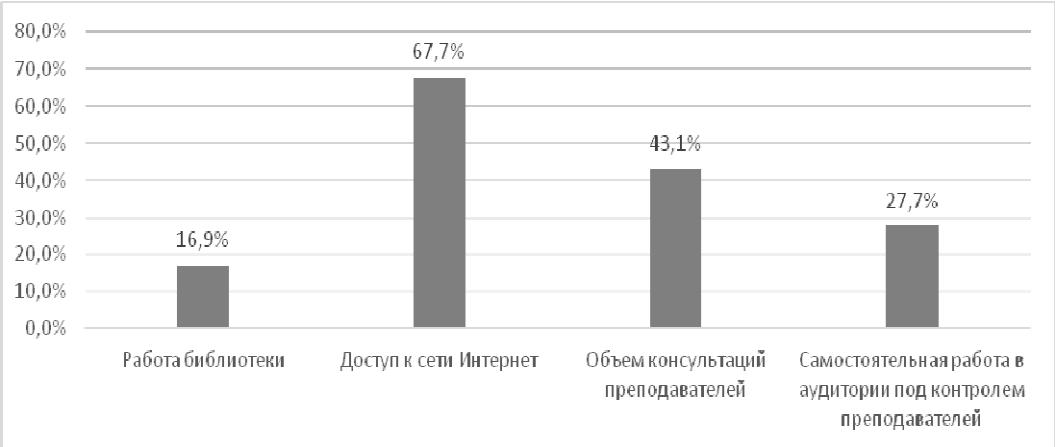



**Рисунок 6. Пожелания студентов в случае увеличения доли самостоятельной работы в учебном процессе**

Источник: составлено автором на основе проведенного исследования

Таким образом, основная часть обучающихся хотят, чтобы в университете был доступ к сети Интернет, поскольку большую долю информации они ищут именно там и лишь 16,9% посещают библиотеку. Необходимо предоставить студентам доступ в компьютерные классы, чтобы они могли в любой момент прийти и найти необходимую информацию.

На основе проведенного исследования можно сделать следующие **выводы:**

- целевой аудиторией исследования является обучающиеся второго курса, возможно это связано с тем, что их в наибольшей степень беспокоят условия обучения и студенческая жизнь;

- 63,1% респондентов больше удовлетворены, чем нет своей студенческой жизнью, а 10,8% отметили полную удовлетворенность;

- 60% обучающихся совмещают работу и учебу, а остальные 40% только учатся;

- большинству обучающихся (70%) приходится совмещать учебу и работу из-за нехватки денежных средств, 20% респондентов указало на наличие свободного времени, 7% опрошенных идут работать с целью приобретения профессионального опыта и лишь 3% стремятся воплотить бизнес-идеи. Следует также отметить, что лишь 25% респондентов указали на то, что их работа связана с направлением подготовки и работой в университете;

- 47,7% респондентов выбрали обучение в КФУ им. В.И. Вернадского из-за близости его расположения к месту проживания, 35,4% опрошенных считают, что в данном ВУЗе дают отличное образование и 27,7% - поступили по рекомендациям знакомых и родственников. Однако, 25% респондентов считают, что в КФУ им. В.И. Вернадского престижно учиться, а 46% опрошенных затрудняются ответить на данный вопрос;

- 44,6% респондентов обеспокоены организацией учебного процесса, 60% опрошенных не удовлетворены преподаванием по некоторым дисциплинам, 26,2% обучающихся считают, что слишком завышены цены в студенческой столовой и буфетах, 1,5% респондентов указали на высокие цены в общежитии, 35,4% опрошенных обеспокоены поиском будущего места работы, 61,5% обучающихся переживают за дальнейшее трудоустройство;

- за помощью в решении проблем лишь 12,3% респондентов обращаются к кураторам академических групп и 6,2% к администрации института (факультета), в основном они ищут поддержку в лице одногруппников и знакомых;

- основная часть обучающихся хотят, чтобы в университете был доступ к сети Интернет, поскольку большую часть информации они ищут именно там и лишь 16,9% посещают библиотеку.

**Литература:**

1. Митина Э.А. Современное состояние и проблемы развития системы образования в Республике Крым / Э.А. Митина // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. - №55-1. – С. 233-239.

2. Сычева И.Н. Образовательные услуги на рынке труда: маркетинговый анализ / И.Н. Сычева // Сб. материалов научно-практической конференции «Гарантии качества профессионального образования», 2014. – С. 24-25.

3. Феленко М.Ю. Образовательные услуги на современном рынке / М.Ю. Феленко // Сб. научных трудов международной научно-практической конференции «Экономика, экология и общество России», 2014. – С. 405-407.

4. Цыремпилова Е.А. Сравнительная характеристика методик оценки качества образовательной услуги на рынке услуг высшего образования / Е.А. Цыремпилова // Вестник ВСГУТУ. – 2015. - №1. – С. 126-132.

**Педагогика**

**УДК: 371.24**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики,**
**теории и методики обучения математике Овчинникова Марина Викторовна**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

## ОРГАНИЗАЦИЯ ВЕЧЕРА МАТЕМАТИЧЕСКИХ РАЗВЛЕЧЕНИЙ В ПРОЕКТНОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

*Аннотация.* В статье рассматриваются результаты интеграции научно-исследовательской и проектной деятельности будущих учителей математики в реализации проекта «Вечер математических развлечений» для обучающихся 5 класса. Проект разрабатывался в работе проблемной группы и в учебной деятельности. Описываются основные этапы подготовки, разработки и проведения мероприятия, анализ результатов его проведения.

*Ключевые слова:* проектная деятельность, научно-исследовательская деятельность, вечер математических развлечений.

*Annotation.* This article describes the results of the integration of the scientific-research and project activity of the Mathematics teachers -to-be in terms of the “Mathematics Activities Night” project realization for the grade 5 students. This project was developed in terms of the problem group work as well as the educational process. The article describes main stages of the project including preparation, development and actual implementation as well as the post-implementation analysis.

*Keywords:* project activity, scientific research activity, Mathematics Activities Night.

**Введение.** Задача популяризации математических знаний и математического образования и задача обеспечения условий для развития и применения математических способностей обучающихся, имеющим высокую мотивацию отмечены в Концепции развития математического как равнозначные [1]. Первой ступенью обеспечения качественной математической подготовки школьников является качественная всесторонняя подготовка учителя математики, знающего, неравнодушного, творческого. Но творческий процесс в педагогической науке не может быть спонтанным. Творчество будущего учителя формируется в его деятельности: учебно-познавательной, научно-исследовательской, проектной, организационной. Эмоциональный и воспитательный аспект обучения математике также не должен оставаться без внимания. Будущий учитель математики должен владеть умениями организации внеурочной деятельности обучающихся основной и старшей школы.

Внеурочная работа по математике многоаспектна и многогранна. Проведение различного рода мероприятий, вечеров, экскурсий и других форм организации математического досуга способствует

повышению интереса к математике у школьников. А подготовка и организация этих мероприятий требует от будущих учителей не только глубоких знаний математики, истории математики, но и знаний других естественных и гуманитарных дисциплин, способствует развитию их творческой «жилки».

**Формулировка цели статьи.** В статье рассматриваются результаты реализации проекта «Вечер математических развлечений», который был подготовлен для обучающихся 5 класса. Проект предлагался будущим учителям математики в рамках изучения дисциплины «Методика обучения математике» при изучении темы «Внеурочная работа по математике» и в работе проблемной группы. Описываются основные этапы подготовки, нюансы планирования такого мероприятия, методические особенности проведения мероприятия.

**Изложение основного материала статьи**. В соответствии с учебным планом ОПОП, разработанном в рамках реализации ФГОС ВО 3+++ на кафедре математики, теории и методики обучения математики на изучение дисциплины «Проектная деятельность» отводится 14 зачётных единиц, будущие учителя математики выполняют проекты различной степени сложности и различной направленности. При этом, приоритетной направленностью остаётся профессионально-педагогическая. Каждый из предлагаемых проектов соответствует году обучения и уровню уже имеющихся профессионально-педагогических знаний обучающихся направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» направленность «Математика». Предлагаемый проект «Вечер математических развлечений» разрабатывался после изучения общих вопросов методики изучения математики. Цель данного проекта в подготовке внеклассного мероприятия по математике, которое возможно проводить для любой возрастной категории, от обучающихся начальной школы до обучающихся вузов. Перед исполнителями проекта ставились конкретные задачи, которые укладываются в стандартную схему его подготовки.

На первом, подготовительном этапе обучающимся традиционно предлагается провести анализ научной и методической литературы относительно теоретических, методических и практических основ проведения таких мероприятий.

В литературе и в сети Интернет обучающимися было найдено множество сценариев интерактивных математических командных игр, достаточно многие из них интегрированные (математика – астрономия, математика – музыка – информатика), планов проведения декад (недель) математики, математических КВН-ов, математических «детективных» исследований, математических викторин, математических квестов, математических профориентационных мероприятий («Гимн профессии бухгалтер») и других интересных мероприятий. Особенный интерес у обучающихся вызвала публикация по организации математического праздника, посвященного юбилею одного из основоположников жанра научно-популярной литературы Я. И. Перельмана [2]. Статья была предложена будущим учителям математики как дополнительный материал при изучении преемственности в изучении математики на начальном этапе обучения и в 5-6 классах основной школы. Авторы описывают возможности применения проектного обучения в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей начальных классов как интегрирующего фактора в разработке обучающей среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов в процессе изучения математики в урочное и внеурочное время.

Рассмотрим непосредственную роботу по организации самого мероприятия.

На организационно-подготовительном этапе группа назначает ответственных за подготовку вечера, которые распределяют и контролируют всей выполнение подготовительной работы, назначают ответственных на каждом участке.

Каждый обучающийся подготовит и сдаст ответственным за подготовку вечера занимательные задания по математике.

При планировании вечера учитываются все мелочи, для решения которых назначаются по 2 человека: бронирование зала на конкретное время и дату; музыкальное и компьютерное сопровождение; математический материал для оформления и украшения зала; оформление математических игр; подготовка призов; разработка системы учёта баллов; подбор реквизита; подготовка номеров художественной самодеятельности; подготовка разминки-соревнования для всего зала и т.д. После выполнения всех пунктов плана, ответственные обсуждают и отбирают тот материал, что войдёт в программу вечера.

Важность и необходимость предварительной работы обучающиеся понимают только в её процессе и в процессе проведения мероприятия. Ведь именно из мелочей состоит целое.

ПРОГРАММА ВЕЧЕРА

1) Украшение и подготовка зала.
2) Приветственное слово участникам вечера.
3) Логическая разминка.
4) Конкурс команд знатоков математики.
5) Номер «Спичка в два раза длиннее телеграфного столба».
6) Игра «Рыбная ловля».
7) Номер «Математические фокусы».
8) Антракт (5 минут). Решение заданий на стенах зала. Попытка повторить фокус.
9) Номер «Отгадай число».
10) Номер художественной самодеятельности.
11) Подведение итогов.
12) Обсуждение.
13) Уборка зала.

Сам вечер (2-12) рассчитан на 1 час 30 мин.

ХОД ВЕЧЕРА

2) Ведущие объявляют вечер и знакомят гостей и команды с составом жюри.

3) Логическая разминка – конкурс для всего зала. Один ведущий читает задания, а второй следит за ответами в зале и выдаёт фишки за правильные ответы.

Первый ведущий: Попробуйте быстро найти правильный или остроумный ответ на поставленный вопрос. Отвечает тот, кто первым поднимет руку. За верный ответ вы получаете фишку. Храните её. Тот, у кого наберётся 3 или более фишек, получит приз.

1.Что можно приготовить, но нельзя съесть? (Уроки).

2. Как можно поместить 2 литра молока в литровую банку? (Сварить сгущёнку).

3. Если 5 кошек ловят 5 мышек за 5 минут, то сколько времени нужно одной кошке, чтобы поймать одну мышку? (Пять минут. Неизвестно – как вариант).

4. Сколько месяцев в году имеют 28 дней? (12).

5. Что бросают, когда нуждаются в этом, и поднимают, когда нет нужды? (Якорь).

6. Что может путешествовать по свету, оставаясь в одном и том же углу? (Марка, кинопутешествия как шуточный вариант ответа).

7. Собака была привязана к десятиметровой верёвке, а прошла 300 метров. Как это могло произойти? (Другой конец не был ни к чему привязан).

8. Можно ли зажечь спичку под водой? (Можно, если воду налить в стакан, поставить на стол, а спичку зажечь под столом).

9. Как может брошенное яйцо пролететь 3 метра и не разбиться? (Надо бросить его дальше, чем на 3 метра).

10. Что станет с зелёным утёсом, который упадёт в Красное море? (Он станет мокрым).

11. Мужчина вёл большой грузовик. Огни не были зажжены и луны не было. Женщина стала переходить дорогу перед машиной. Как удалось водителю разглядеть её? (Был день).

12. Два человека играли в шашки, каждый сыграл по 5 партий и выиграл 5 раз. Возможно ли это? (да, если они играли не друг с другом).

13. Что может быть больше слона и одновременно невесомым? (Тень от слона).

14. Что все люди на земле делают одновременно? (Стареют).

15.Что становится больше, если поставить его вверх ногами? (Число 6).

16. Как спрыгнуть с десятиметровой лестницы и не ушибиться? (Спрыгнуть с нижней ступеньки; положить лестницу на землю).

17. Что не имеет длины, ширины, высоты, а можно измерить? (Время; температура).

18. Какой рукой лучше размешивать чай? (Чай лучше размешивать не рукой, а ложкой).

19. Когда сеть может вытянуть воду? (Когда вода замёрзла).

20. На какой вопрос нельзя ответить «да»? («Вы спите?»).

21. На какой вопрос нельзя ответить «нет»? («Вы живы?»).

22. Что имеет две руки, два крыла, два хвоста, три головы, три туловища и восемь ног? (Всадник, держащий курицу).

23. Когда чёрной кошке легче всего пробраться в дом? (Когда дверь открыта).

24. Как сорвать ветку, чтобы не спугнуть сидящую на ней птицу? (Подождать, пока птица сама улетит).

25. Что будет делать ворона, когда проживёт три года? (Будет жить четвёртый год).

Подводятся итоги и по количеству фишек победителей награждаются.

4) КОНКУРС команд.

Создаются две команды по 5 человек. На столе 11 конвертов с заранее подготовленными вопросами зрителей (зала).

Команды берут вопросы по очереди. Вопрос команде зачитывается вслух. На обдумывание ответа даётся одна минута. Если ответ неверный, то может ответить команда-соперник. Если и этот ответ неверный, то может ответить кто-то из зала. Если никто ответить верно не может, то отвечает автор вопроса. За верный ответ выдаётся фишка. Ведущий засекает время. Жюри судит о правильности ответа.

В период подготовительной работы каждый из обучающихся группы составляет несколько вопросов, которые и зачитываются в конкурсе команд. Вопросы:

«Блокнот с обёрткой стоит 11 рублей. Сам блокнот на 10 рублей дороже обёртки. Сколько стоит блокнот и обёртка по отдельности?» (10 р. 50к. и 50к.).

«У мальчика столько же сестёр, сколько и братьев, а у его сестры вдвое меньше сестёр, чем братьев. Сколько в семье братьев и сколько сестёр?» (3 сестры и 4 брата).

«Можно ли в листе бумаги размером с почтовую открытку сделать такое отверстие, чтобы прошёл человек? Если можно, то как? Продемонстрировать». К данному вопросу ведущий выдаёт командам открытку и ножницы. (Можно. Открытку сложить вдоль пополам. По линии сгиба разрезать, не доходя до краёв. Сделать надрезы ёлочкой как для бумажной сетки. Открытка растягивается в большое кольцо, через которое можно пройти).

«Сколько раз к наибольшему однозначному числу нужно прибавить наибольшее двузначное число, чтобы получить наибольшее трёхзначное число!» (10 раз).

«Поезд вышел из Москвы в Ленинград со скоростью 60 км/ч и шёл без остановок. Одновременно другой поезд вышел ему навстречу из Ленинграда и тоже шел без остановок со скоростью 40 км/ч. На каком расстоянии друг от друга будут эти поезда за час до встречи?" (100 км.).

«Изменить положение одной палочки, чтобы равенство VII = I стало верным» (Взять одну палочку у числа VII и поставить сверху как перекладину, чтобы получилось: «квадратный корень из 1 равен 1»).

«На столе лежат три карандаша разной длины, самый длинный посредине. Как удалить из середины самый длинный, не трогая его?» (Переложить один из крайних карандашей так, чтобы длинный стал крайним, а не средним).

«Четыре яблока поделить между тремя приятелями так, чтобы никто не получил больше других». (Делит четвёртый, оставляя себе в награду яблоко).

«Сложите из 11 спичек три равных квадрата» Выдаётся плакат и фломастер.

«Как можно истолковать равенства 19+23=18, 9+8=5, 12+12=0, 7•3+9 ?» (На языке часов).

«Когда моему отцу был 31 год, мне было 8 лет, а теперь отец старше меня вдвое. Сколько мне лет?» (23 года).

По количеству фишек в командах одна команда получает первый приз, а другая – второй. Фишки в зале копятся. У кого будет 3 или более фишек, будут награждены в конце вечера.

5) НОМЕР «Спичка в два раза длиннее телеграфного столба». Софизм.

Доказательство софизма проводит один из ведущих. Тот, кто первым находит ошибку в доказательстве и объясняет, получает приз. Тот, кто может привести другой софизм и его доказательство, тоже получает приз.

Доказательство:

«Пусть А – длина спички в дециметрах, В – длина столба в дециметрах. И пусть В – А = С, тогда В = А + С. Перемножим почленно два последних равенства и получим: В2 – АВ = АС + С2.

Вычтем из обеих частей ВС. В2 – АВ – ВС = АС + С2 – ВС. В каждой части вынесем за скобки общий множитель. В(В – А – С) = С(А + С – В). Справа вынесем минус за скобки. В(В – А – С) = – С(В – А – С). Следовательно В = – С. Но С = В – А, значит – С = А – В, тогда В = А – В и 2В = А. Но что такое А? – Длина спички. Что такое В? – Длина столба. Спичка вдвое длиннее столба. Доказано!».

Нашедший ошибку, объясняет её суть и награждается.

(Переход от В(В – А – С) = – С(В – А – С) к В = – С – деление на В – А – С, но В – А – С = 0, а на ноль делить нельзя).

6) Игра «Рыбная ловля»

Проводит один из ведущих.

На полу раскладываются яркие рыбы, вырезанные из цветной бумаги. К ним металлическими скрепками прикреплены с изнанки задания. Вызываются 2 рыболова из каждой команды. Им выдаются «удочки» с магнитами на конце лески. Надо поймать рыбу на удочку (она притянется скрепкой к магниту), прочитать залу вопрос с рыбы и немедленно дать ответ. Удалось верно ответить – поймал рыбу, не удалось – рыба сорвалась и отвечает соперник. Если и тут сорвалась – зал отвечает. Внимание! Чем крупнее рыба, тем труднее вопрос.

Вопросы на рыбах.

1. Полторы рыбы стоят полтора рубля. Сколько стоят пять рыб? (5 рублей).

2. На дереве сидело 40 сорок. Охотник и поймал 6 сорок. Сколько сорок осталось на дереве? (Ни одной. Улетели).

3. Сколько четырёхугольников в нарисованной пятиконечной звезде? (Пять).

4. В прямоугольной комнате 10 стульев. Как расставить их так, чтобы вдоль каждой стены стульев было поровну? Показать мелом на доске. (3 стула надо поставить в углы, чтобы каждый из них стоял у двух стен. Остальные легко расставить, выполнив условие. У каждой стены будет по 3 стула).

5. Пять братьев хотели поделить 20 овец так, чтобы каждый получил нечётное количество. Возможно ли это? (Нет. Сумма пяти нечётных чисел – нечётное число. А 20 – чётно).

6. Два человека подошли к берегу реки. Лодка выдерживает только одного. Но они переправились. Как это могло произойти? (Они подошли к реке с разных берегов).

7. Рыбак сказал: «Если уменьшить мои годы в 6 раз и отнять ещё 6, то получится 6» Сколько лет рыбаку? (72 года).

8. Найдите число, которое при делении на 2, 3, 4 даёт в остатке 1, а на 5 делится без остатка. (25).

9. В семье 4 ребёнка: Сергей, Ира, Ваня и Галя. Им 5, 7, 9, 11 лет. Сколько лет каждому из них, если один из мальчиков ходит в детский сад, Ира младше Сергея, а сумма лет девочек делится на 3 ? (Ване 5, Ире 7, Гале 11, Сергею 9).

Поймавший больше рыб, получает первый приз, меньше – второй. Отвечавшим верно в зале, ведущие выдают по фишке. Фишки в зале накапливаются.

7) Номер «Математические фокусы».

Фокусы показывает один из преподавателей методики обучения математике. При этом проводится небольшая беседа. «Многие из фокусов, которые вас удивляют в исполнении известных фокусников, имеют математическую основу. Сегодня вы увидите фокусы, основанные на законах топологии. Все они взяты из чудесной книги М. Гарднера «Математические чудеса и тайны». Она есть в нашей библиотеке».

Показывается фокус 1) «Перерезывание пальца», 2) Фокус со сцепленными платками, которые развязываются от дуновения, 3) Фокус «Скачущее кольцо». Объясняется суть фокуса, желающим даётся возможность повторить его.

8) АНТРАКТ (5 минут). Играет тихая музыка. Некоторые пытаются повторить фокусы. Другие решают задания на стенах зала. Ответы на записках отдают ведущим. При верном ответе получают фишку. Кто-то просто отдыхает.

9) Номер «Отгадаю ответ».

Один из показывает фокус с отгадыванием числа. Тот, кто первым показывает математическую основу номера, награждается. Кто может показать свой номер с отгадыванием числа, тоже награждается.

«Задумай число (любое). Прибавь к нему 4, результат умножь на 3. К полученному прибавь 3. Результат удвой. Вычти 12. Результат раздели на 6. Вычти задуманное число. Результат умножь на 4. Ты получил 12».

У всего зала получилось 12. Почему? (Основанием служит тождество:

((Х + 4)•3 + 3)•2 – 12):6 – Х)•4 =12)

10) Номер художественной самодеятельности.

Отрывок из философской поэмы Н. Олейникова «Пучина страстей» читает одна из обучающихся:

«Геометрия – причина
Прорастания стеблей.
Перед бабочкой – пучина
Неразгаданных страстей.
Я стою в лесу, как в лавке,
Среди множества вещей.
Вижу смыслы в каждой травке,
В клюкве – скопище идей.
На кустах сидят сомненья
В виде чёрненьких жуков,
Раскрываются растенья
Наподобие подков,
И летят ко мне навстречу,
Раздуваясь от жары,
Одуванчики как свечи,
Как воздушные шары.
Надо мной гудит машина –
Это шмель ко мне летит,
И шумит, шумит осина,
И тихонько закрываю
Очи, полные огня.
Как букварь читает школьник,
Так читаю я в лесу.
Вижу в листьях – треугольник,
Колесо ищу в глазу.
Вижу, вижу, как в идеи
Вещи все превращены.
Те туманней, те яснее,
Как феномены и сны.
Возникает мир чудесный
В человеческом мозгу.
Он течёт водою пресной
Разгонять твою тоску.
То не ягоды, не клюквы
Предо мною встали в ряд –
Это символы и буквы
В виде желудей висят.
На кустах сидят сомненья

О прошедшем говорит.
И тебя, моя Наташа,
Вижу я в одном цветке.
У тебя на шее кашка
И настурция в руке.
Я сажусь и забываю
Всё, что было до меня,
В виде галок и ворон.
В деревах – столпотворенье
Чисел, символов, имён.
Перед бабочкой пучина
Неразгаданных страстей....
Геометрия – причина
Прорастания стеблей»

Николай Олейников – поэт 1920-1930 годов, его начали печатать не так давно. (Обсуждаем впечатление от стихотворения). (Обучающиеся считают, что в стихотворении должно быть «Наташка», а не «Наташа»).

11) Подведение итогов.

На сцену вызываются все, кто имеет 3 или более фишки и награждаются.

Вызываются все, кто имеет фишки. Все им аплодируют.

12) Обсуждаем с методической точки зрения, как прошел вечер.

Каковы цели проведения? Достигнуты ли они? Насколько этот опыт пригодится им в работе? Что хотелось бы изменить в программе? Каковы недостатки? Что особенно понравилось?

(Среди недостатков указано, что подготовившие вечер не указали использованную литературу. Предложено собрать эти сведения. Также не уложились в полтора часа по времени. Предложено продумать, что можно было вынести за пределы программы как запасной материал. Среди достоинств указано хорошее чередование подвижных и неподвижных развлечений, а также удачная система применения фишек. Всем ответственным за проведение поаплодировали).

П.С. Наше обсуждение проходило за чаем с тортом.

13) Уборка зала.

КОНЕЦ.

Очень часто случается так, что задачи, подготовленные для вечера решаются быстро, или, если вечер был организован как соревнование команд и две команды имеют одинаковое количество очков и т.д. Поэтому к математическому вечеру необходимо обязательно подобрать дополнительный материал. Примером может служить конкурс «Цепочка».

Конкурс «ЦЕПОЧКА».

От каждой группы приглашается по 2 человека. На одной стене висят конверты с номерами и заданиями для одной команды, на другой – конверты с номерами и заданиями для другой. Задания одинаковы, только пронумерованы и развешаны по-разному. Соревнующиеся об этом не знают. Вопросы вслух не зачитываются. Первый конверт указан. В нём задание. Ответ задания – номер следующего конверта и т.д. Нужно быстрее пройти по цепочке до последнего конверта, правильно находя каждый следующий номер. Работу команд контролируют 2 ведущих (каждый свою). Побеждает команда, которая пройдёт цепочку быстрее. Вопросы побеждённой команды зачитываются и решаются залом. Раздаются фишки.

Вопросы для цепочки.

(1) Часы с боем отбивают один удар в секунду. Сколько времени потребуется часам, чтобы они отбили 12 часов? (11 секунд).

(2) В примере не разрешается менять числа или действия. Решите пример так, чтобы получилось натуральное число. Пример: 11•5+5:22. (5. Надо поставить скобки: 11•(5+5):22=5).

(3) Вычислите: 5+10+15+...+100. (1050. (5+100):2•10=1050 – арифметическая прогрессия).

(4) Получите из набора цифр один круглый десяток: 1,0,5,0. (60. 10+50=60).

(5) Мотоциклист ехал из города в посёлок со скоростью 60 км в час. В том же направлении двигались 20 пешеходов и конная повозка. По дороге он встретил 3 легковые машины и грузовик. Сколько всего машин шло в этот посёлок? (1) – цепочка замкнулась.

**Выводы.** Разработка и реализация проекта по организации внеклассного мероприятия по математике для школьников помогает будущему учителю математики включиться в профессионально-педагогическую деятельность, начиная с первых семестров изучения дисциплин методического цикла.

**Литература:**

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р). – М., 2013. – 9 с.

2. Павлова О.А., Чиркова Н.И. Математический праздник как компонент методико-математической подготовки будущего учителя / О.А. Павлова, Н.И. Чиркова , // Гуманизация образования. – 2018. – № 1. – С. 30-35.



**УДК 769.91**

**аспирант кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Партылова Валентина Васильена**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ВХУТЕМАСА

*Аннотация.* В статье рассматривается период советской культуры, при котором зарождается новый тип специалистов в области художественного проектирования. После революции 1917 года разрушается относительная обособленность художественной культуры. Объектом исследования является ВХУТЕМАС (Высшие художественно технические мастерские), анализ художественно- педагогической системы Вуза как социокультурного феномена советской культуры.

*Ключевые слова:* Конструктивизм, образовательно-методическая концепция, дизайнерское мышление, методы дизайна, эстетическое воспитание.

*Annotation.* The article examines the period of Soviet culture, in which a new type of specialists in the field of artistic design is born. After the revolution of 1917, the relative isolation of artistic culture collapses. The object of the study is VHUTEMAS (Higher Artistic Technical Workshops), the analysis of the artistic and pedagogical system of the University as a socio-cultural phenomenon of Soviet culture.
*Keywords:* Constructivism, educational-methodical concept, design thinking, design methods, aesthetic education.

**Введение.** К созданию конструктивизма привело желание сделать «конструктивную структуру» основой формообразования. Именно поэтому эпоха конструктивизма оказалась такой плодотворной для развития дизайна. Создатели конструктивизма, которые начали свою творческую деятельность ещё в первое десятилетие как художники-авангардисты, противопоставили такие понятия, как «конструкция предмета» и «композиция предмета». Конструкцию они рассматривали как воплощение сущности предмета, а композицию (прежде всего в искусстве) как форму, созданную искусственно.

Цель статьи: Рассмотреть реформы художественного образования и реализацию принципов дизайн - образования в деятельности ВХУТЕМАСа. Изучить этапы в истории новаторской системы образования. Определить понятие конструктивизма как направления в художественной жизни 1920-х годов, его роль в методах дизайна.

**Изложение основного материала статьи.** ВХУТЕМАС - выдающееся отечественное явление в сфере искусства и художественного образования, что стало общепризнанным в мире. Короткий период его существования дал мощный толчок освоению новых путей искусства и архитектуры и до сих пор сохраняет свою производительность и привлекательность. Именно в этот период отечественное изобразительное искусство и архитектура занимали передовые позиции в мировой культуре и служили источником передовых идей и образцом для подражания.

Высшие художественные мастерские (ВХУТЕМАС) - высшее художественное учебное заведение, существовавшее в Москве в 1920-1930-е. ВХУТЕМАС были организованы осенью 1920 (декрет Совета Народных Комиссаров от 19 декабря) слиянием бывшего Строгановского художественно - промышленного училища и бывшего Училища живописи, ваяния и зодчества. В 1927 г. (Постановлением Совета вуза от 4 марта) был переименован в Высший художественно - технический институт (ВХУТЕИН).

Специфика ВХУТЕМАС проявилась в новаторской структуре, объединившей факультета изобразительного искусства (живописный, скульптурный) и производственные (архитектурный, полиграфический, металлообрабатывающий, деревообрабатывающей, текстильный, керамический). Все факультеты объединял общий пропедевтический курс, который студенты проходили на Основном отделении, сформированном окончательно до 1923 года. Такая структура вуза и единые педагогические установки, которые пытались выработать в мастерских, должны были обеспечить создание пластической основы для всех видов пространственных искусств и для формирования предметно-пространственной среды человека.

Основная особенность ВХУТЕМАС заключалась в том, что в центре обучения на всех факультетах стояла целостность нового представления о пространстве и комплексность обучения. Отсюда - особая роль Московского архитектурного института в наследовании традиции ВУХТЕМАС, поскольку он перенял и сохранил методики обучения пространственном видение и понимание пространства сразу двух учебных подразделений: Основного отделения и архитектурного. Вокруг архитектуры как наиболее пространственной дисциплины, группировались другие факультеты вуза. Сейчас, в конце XX века, становится все более очевидным, что стилевая характеристика созданной в этом веке предметно - пространственной среды существенно отличается от всего того, что создавалось в прошлые эпохи.

Современный стиль не мог появиться в результате частичного преобразования предыдущих стилистических художественно - композиционных систем, как это нередко происходило в прошлом при смене стилей. Нужна была радикальная ломка традиционных, которые складывались веками (нередко обслуживают несколько «исторических» стилей) средств и приемов художественной выразительности.

История ВХУТЕМАС отличается чрезвычайным динамизмом. За десять лет существования вуз пережил целый ряд перестроек организационного плана (слияние и разделение факультетов), изменение учебных программ и идейно - художественных установок.

К созданию конструктивизма привело желание сделать «конструктивную структуру» основой формообразования. Конструктивизм – направление в художественной жизни России и Украины 1920-х годов, представители которого выдвинули задачу «конструирования», то есть рационального переустройства окружающей среды.

Само название «конструктивизм» возникло в начале 1920-го года в деятельности группы художников, лидером которой был Александр Михайлович Родченко (1891-1956). Активное участие в деятельности направления принимали В. Степанова, В. и Г. Стенберги, Л. Попова, А. Веснин, Ант. Лавинский, Л. Лисицкий.

Направления деятельности: формирование новой концепции строительства и архитектурного дизайна; создание рассчитанных на массовое потребление типов посуды, предметов обстановки, мебели; создание продуктов текстиля (разработка рисунков для тканей) и моделирование комплектов одежды в т.н. варианте «прозодежды» («производственной одежды»); разработка проектов оформления выставок (Л. Лисицкий); развитие искусства плаката (рекламный, киноплакат, политический, социальный); конструирование книги, использование новых шрифтов и наборных материалов; разработка новых видов театральных декорации – т. н. театральных «станков» - для постановок режиссеров-авангардистов В. Мейерхольда, А. Таирова, Леся Курбаса.

Характерные особенности конструктивизма:

1. Разработка таких методов создания цельной вещи, в которой конструктивно-утилитарная форма одновременно является формой художественной, то есть не нуждается в декоре.
2. Построение формы, основанной на структурных связях между абстрактными геометрическими элементами.
3. Изучение возможностей сочетания различных материалов, осмысление эстетических качеств металла, дерева, стекла.
4. Ориентация на социальную целесообразность творчества.
5. Пропаганда простоты и утилитарности новых предметных форм.

Вклад деятелей конструктивизма в развитие дизайна 20 века заключался, прежде всего, в разработке нескольких универсальных принципов моделирования предметов:

- пространственная конструкция должна быть неизобразительной;

- проект должен представлять трехмерный объект, рассчитанный на обозрения со всех сторон; основным принципом визуальной организации пространственной модели является структура; каждая конструкция – один из множества возможных вариантов изменения формы.

Конструктивизм как направление развивался параллельно с таким движением, как производственное искусство (возникло в 1918 – 1919 гг.). Основной принцип «производственного искусства» - «включить искусство в современное производство». «Производственники» стремились реализовать задачу слияния искусства с материальным производством на базе высокоразвитой промышленной техники. Одним из лидеров этого движения был Владимир Евграфович Татлин (1885-1953).

Советский конструктивизм 1920-х годов, фактически, представлял собою вариант общеевропейского функционализма. Но при этом его теоретическая и фактическая ценность заключалась в разработке новаторской концепции дизайна, в основе которой находилась идея создания такой системы проектирования, которая базировалась на применении принципа системности, утвердившемся в мировом дизайне только спустя десятилетия.

II. Оформление конструктивизма в течение 1920-х годов привело к реформе художественного образования. Основным центром практического воплощения новаторской образовательно-методической концепции стал ВХУТЕМАС (Высшие художественно-технические мастерские), созданный специальным декретом Совнаркома (Совета народных комиссаров) от 19 декабря 1919 года на базе Училища живописи, ваяния и зодчества и Императорского Строгановского училища с целью подготовки художников-мастеров высшей квалификации для промышленности.

Основная цель художественно-технического обучения, реализованная в стенах ВХУТЕМАСа: подготовка дизайнеров высшей квалификации, обладающих системным мышлением и способных решать наиболее сложные задачи по комплексному пересозданию материальной среды.

Этапы в истории ВХУТЕМАСа определялись условиями противостояния между защитниками новаторской и более традиционной систем образования, а также обстоятельствами идеологической атмосферы в Советской России 1920-х годов. Этапы в истории ВХУТЕМАСа:

I этап - 1920-й – 1923-й годы (ректор Е. Равдель, скульптор). В это время сложилась двухуровневая система образования, составляющим элементом которой стал обязательный для студентов всех специальностей пропедевтический или предварительный курс, который базировался на сочетании художественных и научных дисциплин. Курс пропедевтики должен был научить студентов языку пластических форм, законам построения формы и цветообразования. После его окончания студенты продолжали обучение на одном из восьми факультетов ВХУТЕМАСа: живописном, скульптурном, архитектурном, полиграфическом, текстильном, керамическом, деревообрабатывающем, металлообрабатывающем.

Фактически в том же направлении работали преподаватели Баухауза, хотя в этом учебном заведении на предварительный курс отводилось вчетверо меньше учебного времени. Со времен Баухауза и ВХУТЕМАСа пропедевтическая подготовка стала в мировой практике обязательной для обучения дизайнеров.

II этап – 1923-й – 1926 годы (ректор В. Фаворский, график, гравер-ксилограф). На этом этапе произошли изменения в преподавании пропедевтики, так как изменилось соотношение между педагогами, придерживавшимися классической системы, и новаторами, которых тогда называли просто «левыми». В связи с наметившимся противостоянием защитники новой педагогической системы А. Родченко, В. Степанова, К. Медунецкий, Ант. Лавинский, Н. Тарабукин, А. Веснин и другие обвинили «традиционалистов» в отказе от идеологических и практических заданий сегодняшнего дня, в пренебрежении социальными заданиями, в отсутствии связи с «социальными потребителями художественного труда».

III этап – 1927-й – 1930-й годы – ВХУТЕМАС был переименован во ВХУТЕИН (Высший художественно-технический институт, ректор П. Новицкий, ученый-социолог). Основное внимание стало уделяться разработке «социально-полезных» проектов. В этот период было увеличено количество студентов, обучающихся на «производственных» факультетах, деревообрабатывающий и металлообрабатывающий факультеты были соединены в один – дерметфак. В 1929 году вышел «Проспект ВХУТЕИНа», где содержалась информация о деятельности факультета и были опубликованы наиболее интересные дипломные работы. Но, несмотря на позитивные результаты деятельности (были осуществлены несколько выпусков специалистов, на Всемирной выставке в Париже 1925 года учебные программы Основного курса и проектные работы студентов были удостоены почетного диплома), ВХУТЕИН был расформирован в 1930-м году, его факультеты распределены по отдельным ведомствам.

На практике в деятельности ВХУТЕМАСА пересеклись, взаимодействуя, три основных уровня дизайна: концептуально-теоретический, технолого-методический и экспериментально-проектный. Это произошло благодаря тому, что в разное время в течение десятилетия здесь преподавали выдающиеся теоретики и практики, создатели прогрессивных школ в области архитектуры, дизайна, книжной графики А. Родченко, В. Татлин, Л. Лисицкий, А. Веснин, Ант. Лавинский, В. Фаворский.

III. Реформа художественно-технического образования, реализованная в деятельности ВХУТЕМАСа, предполагала отказ такой формы обучения художественным дисциплинам, которая базировалось на системе приёмов академизма, что мешало свободному подходу к решению творческих задач. Поэтому был сформулирован комплекс учебных целей:

обеспечить научно-обоснованное преподавание, для чего были разработаны учебные программы, реализованные на практике;

сформировать у студентов навыки решения как конкретных технических проблем, связанных с осваиваемой специальностью, так и художественно-формальных проблем, основой которых являются закономерности биологического и физиологического восприятия формы человеком; развивать новое отношение к форме, пространству, цвету.

Для достижения этих целей было необходимо основывать знания об искусстве на анализе и экспериментальном изучении его свойств, качеств и композиционно-организующих законов. Именно такие идеи легли в основу курса пропедевтики, который основывался на использовании аналитического метода Н. Ладовского, реализованного впервые на архитектурном факультете. Н. Ладовский полагал, что

архитектура должна отвечать фундаментальной потребности человека – ориентации в пространстве: «Пространство, а не камень – материал архитектуры». Занятия Н. Ладовского были рассчитаны на поиск соотношений между пространством и объёмом с помощью ортогональных проекций, а также – на создание макетов, каждый из которых решал определенную пространственную задачу.

Аналитический метод применялся и при изучении других дисциплин предварительного курса: «Объем», «Цвет», «Графика». Занятия по графике в рамках предварительного курса вел А. Родченко. Он формировал у студентов способности создавать абстрактные композиции и на этой основе изучать контрасты объема и плоскости, а также передавать особенности фактуры различных материалов. Отличительным качеством учебного метода А. Родченко можно назвать линейность, отражавшую особый принцип формообразования.

А. Родченко разработал новые учебные программы для деревообрабатывающего и металлообрабатывающего факультетов. Здесь профилирующим предметом стало проектирование. Были внедрены в практику новые принципы проектирования, которые опирались не на стилизацию, а на учет функциональных требований, промышленной технологии, культурной ситуации. Методика проектирования, предложенная А. Родченко, предполагала все основные этапы, которые сейчас уже стали каноническими – от формулировки проектной задачи до создания работающего макета в натуральную величину. При этом особенно интересным есть то, что задания по проектированию были рассчитаны на развитие у студентов навыков как графического, так и промышленного дизайна. А. Родченко предлагал создавать и информационно-рекламные объекты (логотип, упаковку, рекламный плакат), и конкретные вещи, рассчитанные на массовое производство, причем здесь упор был сделан на многофункциональность вещи и возможности её трансформации (складной киоск-витрина, кресло-кровать и т.п.).

В учебной программе для металлообрабатывающего факультета «Материальное оформление вещи» А. Родченко предложил принцип «комплексности проектирования», то есть разработки не отдельных вещей, а набора предметов оборудования, имевших функциональную и социальную ценность в совместном применении.

Каждый из ведущих преподавателей ВХУТЕМАСа предлагал свою методику, внося нечто новое в уже определенные принципы проектирования.

В 1925 году на деревообрабатывающем факультете начал преподавание Л. Лисицкий. Он возглавил кафедру проектирования мебели и оформления интерьеров, участвуя в разработке проектов домов-коммун. Со студентами Л. Лисицкий создавал проекты встроенной мебели, как, например, кухню-шкаф, объект, который включал плиту, полки для посуды, разделочную поверхность, шкафчики и ёмкости для различных продуктов, место для ведра с отходами (все это размещалось в пространстве шкафа в форме параллелепипеда). Деятельность Л. Лисицкого в качестве педагога ВХУТЕМАСа - ВХУТЕИНа была направлена на анализ художественных предпосылок стандартизации бытовой мебели. Если вспомнить, что проблема стандартного жилого дома разрабатывалась в данный период многие ведущими архитекторами-проектировщиками Запада, прежде всего, В. Гропиусом, Ле Корбюзье, Л. Мис ван дер Роэ, то опыты Л. Лисицкого и его студентов оказываются созвучны европейской дизайнерской практике [1, с. 116].

В 1928 году во ВХУТЕМАСе стал преподавать В. Татлин. Руководя мастерской на деревообрабатывающем факультете, он решал задачи, связанные с изучением проектных свойств различных материалов и условий возникновения эстетического эффекта от сопоставления фактур. Предмет, который ввел В. Татлин, имел название «культура материала» и, фактически, базировался на эргономических исследованиях самого педагога. В. Татлин в период работы во ВХУТЕИНе руководил деятельностью студентов по созданию рессорной мебели (примером чему может быть стул, сконструированный Н. Рогожиным под его руководством), фарфоровая посуда.

**Выводы.** Деятельность ВХУТЕМАСа – ВХУТЕИНа является ценной и результативной в первую очередь потому, что именно здесь были заложены основы профессии дизайнера, разработаны новые приёмы проектирования предметов и новые принципы обучения.

**Литература:**

1. Лаврентьев А. Н. История Дизайна: учеб. пособие / А. Н. Лаврентьев. – М.: Гардарики, 2007
2. Рунге В.Ф., Сеньковский В.В. Основы теории и методологии дизайна. – Пресс, 2005
3. Устин В. Б.: Композиция в дизайне. Методические основы композиционно-художественного образования в дизайнерском творчестве: учеб. Пособие / В.Б. Устин – М.: АСТ: Астрель, 2007

**Педагогика**

**УДК 37.013.42**

**доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования Романов Владимир Алексеевич**
ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого» (г. Тула)

## СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ И СОЦИАЛЬНЫЙ РАБОТНИК: ПОНЯТИЙНЫЕ СМЫСЛЫ ПРОФЕССИИ

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос взаимосвязи дефиниций «социальный педагог» и «социальный работник». Осуществлен теоретический анализ их взаимосвязи. Актуализируется вопрос о необходимости дальнейшего разделения двух сфер социальной деятельности – социально-педагогической и социальной работы.

*Ключевые слова:* социальная педагогика, социальная работа, профессия, социальный педагог, социальный работник.

*Annotation.* The theoretic analysis of their interconnection is fulfilled. The question of the necessity of further division of the two social activity spheres – social-pedagogical and social work is actualized. Key words: social pedagogic, social work, profession, social pedagogue, social worker.

*Keywords:* social pedagogy, social work, profession, social teacher, social worker.

**Введение.** Новый этап в развитии человеческой цивилизации существенно меняет представление о процессе формирования и развития человека, его существования, а потому качественно новые требования

предъявляются к социальной системе, в которой комфортно должен чувствовать себя каждый человек, независимо от его социального положения и происхождения, возраста, физических и интеллектуальных особенностей. Бесспорно, социальная система каждой страны должна трансформироваться в контексте собственного социально-экономического развития и политической структуры, основываясь на специфических культурно-исторических и педагогических традициях, в том числе в области социальной и социально-педагогической работы. В поисках собственного пути в этой сфере особую ценность представляет здоровая конкуренция с социальной работой за рубежом, ознакомление с которой не только дает возможность узнать о деятельности зарубежных коллег, но и осмыслить собственный опыт и наметить перспективы дальнейшего развития отечественной социальной теории и практики.

Своеобразие современного состояния социальной работы и социально-педагогической деятельности в Российской Федерации в значительной мере обусловлена особенностями процесса их возникновения. Так, профессионализация социальной работы и социально-педагогической деятельности в нашей стране и реализация профессионального образования тех, кто ее осуществляет, состоялись в начале 1990-х гг. директивным путем с целью модернизации социальной сферы, опираясь на мировые стандарты, но при этом практически не учитывая специфику развития отечественного образования и социального обеспечения.

Профессия социального педагога была введена Решением Коллегии Госкомобразования от 13 июля 1990 года, а социального работника –Постановлением Госкомтруда от 23 апреля 1991 года «О дополнении квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих и об установлении должностных окладов специалистов по социальной работе», согласно которому в справочник была внесена квалификационная характеристика «специалист по социальной работе», являющаяся равнозначной должности за рубежом «социальный работник».

За сравнительно короткий срок отечественными учеными и практиками сделано немало. Однако, до сегодняшнего дня между ними идут споры в направлении определения содержания работы социального педагога и социального работника; трактовок сущности понятий «социальная работа» и «социальная педагогика»; разграничения возможных сфер их профессиональной деятельности, категорий клиентов, специфики услуг, сущности подготовки специалистов.

Социальную педагогику ученые определяют по-разному – как отрасль общей педагогики, изучающую вопросы социального воспитания в процессе социализации (А.В. Мудрик), как междисциплинарную науку, исследующую особенности социализации личности в различных сферах социальной среды (М.А. Галагузова), как комплексную интегративную науку о педагогическом потенциале социума и его способности гармонизировать отношения между субъектами (Л.В. Мардахаев). Интересно, что порой в теории социальную работу сближают с социальной педагогикой. Например, В.Г. Бочарова определяет социальную педагогику как педагогику социальной работы [1]. Действительно, во многих странах мира указанные профессии являются эквивалентом «социального работника». Например, в ФРГ на сегодняшний день доминирует мнение о том, что, как с точки зрения профессиональной деятельности, так и с теоретической, нецелесообразно говорить об их разграничении. В этой стране исходят из соображения, что беспризорные и безнадзорные молодые люди нуждаются не только в педагогической, но и материальной поддержке, и наоборот – молодые безработные или наркоманы нуждаются не только в материальной помощи, но и в педагогическом воздействии.

В Российской Федерации профессии «социальный педагог» и «социальный работник» различаются, что связано со спецификой отечественного научного поиска, а также особенностями развития систем социального обеспечения и защиты образования, в рамках которых происходило выделение упомянутых профессий. Учеными с целью разграничения этих профессий исторический экскурс не использовался.

Цель статьи – теоретический анализ взаимосвязи дефиниций социальной педагогики и социальной работы.

**Изложение основного материала статьи.** Вначале есть смысл проанализировать становление социальной педагогики. В мире эта относительно молодая отрасль гуманитарного знания оформилась в начале XX в. Подавляющее большинство исследователей связывают ее появление с именем немецкого философа Пауля Наторпа, который в 1899 году в книге «Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности» предметом социальной педагогики очертил социальные условия образования и образовательные условия социальной жизни [4, с. 86]. По утверждению П. Наторпа, понятие социальной педагогики означает признание того факта, что воспитание индивида обусловлено социальными причинами, а с другой стороны, создание человекоориентированного направления общественной жизни зависит от соответствующего этой направленности воспитания лиц, которые должны принимать участие в этой жизни [4, с. 210].

Почти через сто лет после этого в Российской Федерации состоялась профессионализация социальной педагогики. Может сложиться мнение, что отечественная социальная педагогика возникла на пустом месте и потому обречена ориентироваться на зарубежный опыт. Однако это не так. Конечно, следует учитывать директивное форсирование развития этой науки в РФ, однако логика отечественного научного поиска XX века требовала выделения этой науки, ведь отечественные ученые уже давно исследовали проблемы влияния социальной среды на становление и развитие ребенка. Этим занимались, начиная с XVIII в. в рамках педагогических исследований, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.

В XX веке выделение социальной педагогики стало возможным в рамках педологии, основной задачей которой было исследование детей на разных возрастных этапах. Л.С. Выготский, в частности, писал: «Следует раскрепостить специальную школу от кабалы, которая ее закабалила потакая физическим дефектам, питая их, а не излечивая; …перестроить ее на здоровых основах реальной и социальной педагогики ...» [2].

Педологами были А.Б. Залкинд, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др. Идеи педологии приняли и развивали В.М. Бехтерев, Г.И. Россолимо, А.П. Нечаев и др. В те времена по всей стране в школах работали педологи, был создан ряд педологических институтов. Неожиданный удар по педагогическому движению нанесла формальная реализация педологических методов в воспитании детей, которая показала уязвимость некритического применения тестирования учащихся в образовательной практике по двум критериям: недостаточный учет «политического момента» – в состав, как тогда говорили, дефективных учеников по итогам экзаменов чаще попадали представители рабочих и крестьян, а в составе одаренных оказывались дети

интеллигенции и священников; переоценка биологических факторов при толковании экзаменов и недооценка культурно-исторической среды для успешного воспитания и обучения [3].

Итоговым разочарованием в педологический практике стало постановление ЦК ВКПб «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» (1936), которое фактически ликвидировало педологию как самостоятельную научную дисциплину и общественное движение. Согласно постановлению, метод тестов был запрещен, а педологам рекомендовалось переквалифицироваться в педагоги.

Вместе с педагогическими идеями на длительное время потеряли распространение и социально-педагогические. С 50-х гг. XX в. началось постепенное возвращение некоторых идей педологии в педагогику и психологию. Так, в послереволюционный и послевоенный периоды до начала 90-х гг. XX в. элементы социальной работы в рамках воспитательного процесса в образовательных учреждениях выполняли классные руководители, директора и их заместители, воспитатели и вожатые (в частности, проводилась работа с родителями с целью коррекции поведения их ребенка, работа с группами с целью профилактики девиантного поведения, организация помощи больным ученикам и т.п.). Работа этих лиц исследовалась в рамках общей педагогики.

Начиная с 90-х гг. XX в. – времени профессионализации социально-педагогической деятельности – в отечественной теории и практике было проведено немало исследований, в которых раскрывались различные аспекты социально-педагогической деятельности. Как наука, социальная работа в Российской Федерации фактически начала оформляться одновременно с появлением одноименной профессии. Следует отметить, что отечественными учеными в этот период даже название науки воспринималось сложно и неоднозначно, и обозначалось, как обычная работа педагога, хоть и, по сути, она носила социальный характер. Однако это не означает, что эта наука не имеет методологических основ. Указанная научная отрасль для своего становления использует знания из сфер медицины и социологии, однако больше связана с юриспруденцией. Вопросы социальной защиты и социального обеспечения в отечественной науке изучались именно в рамках правоведения. Изучению вопросов социального обеспечения посвятили свои труды Е. А. Власова, Е. С. Головина, Е. В. Климкина, В. П. Сморчкова, А. Л. Фатыхова, Т. Т. Щелина и др.

Методологическим обоснованием социальной работы занимался, в частности, донецкий исследователь В.Н. Сидоров. Он определил социальную работу как «профессиональную работу по оказанию помощи лицу, семье, разным возрастным и социальным группам в решении их психолого-педагогических, медицинских, правовых, экономических и других проблем» с целью улучшения или восстановления способности первых в жизнедеятельности» [6, с. 4]. Мы же предлагаем рассматривать теорию социальной работы, как систему взглядов и представлений об использовании или объяснении явлений и процессов, социальных отношений, возникающих под влиянием деятельности социальных служб и органов социальной защиты и помощи населению [5].

Анализируя предложенные подходы к определениям социальной педагогики и социальной работы, нельзя не согласиться с мнением Е.Г. Шаина, который отмечает, что при достаточном наличии публикаций «момент истины» в определении этих наук еще не пришел, поскольку предлагаются определения, иногда противоречащие друг другу [8, с. 81].

Не менее сложно анализировать становление социально-педагогической и социальной работы как практической деятельности, поскольку они также не возникли на пустом месте в связи с появлением в 90-х гг. XX в. профессий «социальный педагог» и «социальный работник».

Социальная работа реализовалась задолго до этого времени в рамках системы социального обеспечения. Первые законы, в которых говорилось о социальном обеспечении, были приняты русскими князьями еще в X веке. В частности, речь идет об Уставе (законе) князя Владимира о поручении духовенству вопросов организации и надзора за общественной заботой и «Русской правде», которая была своеобразной социальной программой того времени. Государственная система общественного признания для всех гражданских сословий была впервые установлена в законодательном порядке Екатериной II в 1775 веке.

В XX веке (1918 г.) система социального обеспечения была подчинена Народному комиссариату социального обеспечения при Совете народных комиссаров, с 1946 г. до 1991 г. – Министерству социального обеспечения при Кабинете Министров, в современный период – Министерству труда и социальной защиты Российской Федерации. Важно учитывать, что социальная работа во времена советской власти выполнялась не только в пределах указанных структур, но и других ведомств, принадлежавших к системе образования, здравоохранения и внутренних дел.

Государственная система социальной помощи предусматривала минимум социальных гарантий для граждан. Она была безадресной и опиралась на патерналистские модели (модель социальной политики в стране с директивной экономикой, централизованным распределением социальных благ и услуг характеризовалась «родительской» опекой государства над своими гражданами, тотальное огосударствление социальной сферы).

Система социальной защиты, пользуясь правительственными и партийными постановлениями, определяла категории людей, на которые распространялось социальное обслуживание. Пожилые люди и инвалиды либо оказывались в домах-интернатах, которые имели преимущественно медицинскую ориентацию, или за ними ухаживали родственники. Существенные изменения в социальной сфере начались в 80-е гг. XX в. и были связаны, прежде всего, с формированием новых государственных социальных служб, предназначенных для оказания услуг по месту жительства. Так, в 1985 г. Министерство социального обеспечения РСФСР инициировало эксперимент по социально-бытовому обслуживанию одиноких нетрудоспособных престарелых граждан, нуждающихся в постороннем уходе и помощи в домашних условиях. Эксперимент показал эффективность специализированных служб, содержание которых обошлось для государства в 10 раз дешевле, чем содержание лиц этой категории в домах-интернатах. Для развития апробированной практики в 1987 г. был утвержден документ «Об утверждении типовых положений (образцовых) о территориальном центре социального обслуживания пенсионеров и одиноких нетрудоспособных граждан и об отделении социальной помощи на дому» [4].

В 90-е гг. XX в. началось развитие системы нестационарных учреждений для пожилых людей, лиц с функциональными ограничениями, молодежи и их семей. Начали внедряться семейные формы ухода за детьми, оставшимися без попечения родителей, получили распространение социальные службы для молодежи, которые до настоящего времени продолжают ориентироваться преимущественно на социально-педагогические формы работы.

В то же время в эти годы возрождались благотворительность и волонтерство, развивались общественные организации и группы самопомощи, создавались клубы и дневные центры для детей-инвалидов и их родителей, людей с проблемами психического здоровья, наркозависимых и т.п. Социально-педагогическая работа в основном развивалась в рамках образовательной системы, что обусловлено, на наш взгляд, возрастной спецификой клиентов: дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети с особыми потребностями (с пороками развития), одаренные дети, дети с девиантным поведением и семьи, в которых эти дети находятся.

Дети-сироты и дети с особенностями психофизического развития, которые по разным причинам оказались без опеки взрослых, еще в княжеские времена были объектами особой заботы, которую они получали в приютах при храмах и монастырях, наравне с другими лицами, нуждающимися в помощи. Забота часто сочеталось с обучением. Например, Ярослав Мудрый основал на собственные средства сиротское училище, где содержались 300 юношей. Впервые при Петре I детство и сиротство становятся объектом постоянной заботы государства. В 1706 г. открываются государственные приюты для брошенных детей. Из государственной казны выделялись средства на содержание и обслуживание таких детей.

Первые благотворительные заведения, предназначенные именно для опеки сирот и детей, брошенных родителями, возникли в XVIII в. при монастырях, а первый немонастырский детский приют был открыт в Петербурге (1837 г.) при Демидовском доме призрения трудящихся и назывался «детскими комнатами». Во времена советской власти все дети, независимо от их психофизических и социальных особенностей, имели равные права на получение дошкольного, общего среднего, профессионально-технического и высшего образования.

Требование обязательности образовательных уровней форсировало развитие специального образования, поскольку это требование распространялось и на детей с особыми потребностями. В 1930 г. произошел переход к общему обязательному начальному образованию, в 1949 году – к всеобщему обязательному семилетнему образованию, в 1974 году – к обязательному общему среднему образованию. В это же время в связи с этими переходами была создана дифференцированная система цензового специального образования. От трех типов учебных заведений для детей с нарушениями слуха, зрения, интеллекта, действовавших в 30-х гг. XX в., система дошла до восьми типов специальных школ (для глухих, слабослышащих, слепых, слабовидящих, детей с нарушениями интеллекта, языка, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития) и пятнадцати типов специального обучения (1991 г.).

Была организована система дошкольного воспитания и обучения детей с особенностями психофизического развития. Все специальные школы, за исключением вспомогательных (для умственно отсталых детей), давали выпускникам образование, соответствующее уровню общего образования, что делало возможным для них вступление в средние специальные учебные заведения и высшие образовательные учреждения.

Разграничение работы социального педагога и социального работника в РФ поддерживается не только содержанием работы и составом клиентов, как это уже было рассмотрено нами выше, но и разной ведомственной подчиненностью. Работа социального педагога проходит преимущественно в учреждениях, подчиненных Министерству образования и науки, социального работника – Министерству труда и социальной защиты Российской Федерации.

**Выводы.** На наш взгляд, разграничивать социальную педагогику и социальную работу следует на основе учета содержания работы. В общем можно констатировать, что объединение этих профессий в одну, как это наблюдается во многих странах мира, в Российской Федерации в ближайшее время не предвидится, поскольку социальные работники преимущественно ориентированы на социальное обслуживание и предоставление социальных услуг, а социальные педагоги, работая с детьми и молодежью в учебных заведениях или социальных службах семьи, детей и молодежи, направляют свои усилия на становление и развитие личности путем использования потенциала социальной среды.

Различается работа социального педагога и социального работника направленностью на разные категории клиентов. На сегодняшний день клиентами социального педагога могут быть дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети с особыми потребностями (с пороками развития), одаренные дети, дети с девиантным поведением и семьи, в которых находятся дети. Клиентами социальных работников являются лица разного возраста, имеющие проблемы с социальным обеспечением – нетрудоспособные, одинокие, многодетные, неполные, малообеспеченные семьи, инвалиды разного возраста и др. Все эти особенности обуславливают иной путь развития отечественной научной мысли и своеобразие развития образования и социального обеспечения.

**Литература:**

1. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова. – Режим доступа: opac.mpei.ru/notices/index/IdNotice:2579/Source:default.

2. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности / Л.С. Выготский // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологи / под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – Режим доступа: www.detskiysad.ru/ped/hrestomatia06.html.

3. Глузман Н.А. Формирование профессионального имиджа социального педагога / Н.А. Глузман // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 9. – С. 52-69.

4. Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности / П. Наторп; пер. А.А. Громбаха. – СПб.: Книгоиздательство О. Богдановой, 1911. – 360 с.

5. Романов В.А., Быкова Т.В. Сущность и содержание профессиональной подготовки социальных работников в системе социальных служб как направление в личностно ориентированном обучении // В.А. Романов, Т.В. Быкова // В сборнике: Moderní vymoženosti vědy - 2018 materiály XIV Mezinárodní vědecko - praktická konference. – 2018. – С. 8-14.

6. Сидоров В.Н. Социальная работа в Украине: проблемы становления и перспективы развития / В.Н. Сидоров // Інформаційно-методичний бюллетень Української Асоціації соціальних педагогів та спеціалістів з соціальної роботи. – Донецьк, 1992. – № 1. – С. 4.

7. Социальная педагогика: курс лекций / под общей ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.

8. Шаин Е.Г. Российские парадоксы социальной педагогики / Е.Г. Шаин // Вестник Костромского государственного университета. – Кострома, 2012. – Т. 18. – С. 80 – 82.

УДК 372.8; 378.147
**кандидат экономических наук, доцент Рыбалко Наталья Алексеевна**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

# ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ОБУЧАЮЩИМСЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ И НЕЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Аннотация.* Статья посвящена особенностям преподавания экономических дисциплин для обучающихся экономических и неэкономических специальностей. Отражается место дисциплины «Экономика» в процессе подготовки будущих специалистов разных направлений обучения. Выявлены различия в восприятии экономических процессов обучающимися экономического и неэкономического профиля подготовки. Описаны особенности подачи материала на лекционных занятиях и его закрепления на семинарских/практических занятиях. Охарактеризованы различия в заданиях для самостоятельной работы обучающихся экономических и неэкономических специальностей.

*Ключевые слова:* экономические дисциплины, обучающиеся, особенности преподавания, экономика, экономическая система, экономическая жизнь общества, лекционные занятия, семинарские/практические занятия, задания для самостоятельной работы обучающихся.

*Annotation.* The article is devoted to the peculiarities of teaching economic disciplines for students of economic and non-economic specialties. The place of the discipline "Economics" in the process of training future specialists in different areas of leaning is reflected. The differences in the perception of economic processes by students of economic and non-economic profile of training are revealed. Describes the characteristics of the feed material in the lectures and its fastening on the seminar/practical classes. The differences in tasks for independent work of students of economic and non-economic specialties are characterized.

*Keywords:* economic disciplines, students, features of teaching, Economics, economic system, economic life of society, lectures, seminar/practical classes, tasks for independent work of students.

**Введение.** Выполняя важную социальную функцию по подготовке квалифицированных кадров, высшие учебные заведения обязаны учитывать все тенденции и преобразования в обществе. В современных условиях очень важно наличие экономических знаний у специалистов всех направлений деятельности. Участниками (субъектами) экономики являются государство, в лице государственных органов и институтов, юридические лица и домохозяйства. Обучающиеся экономических и неэкономических специальностей по завершении своего образования и получении соответствующей квалификации станут участниками экономических процессов, каждый на своем уровне. Поэтому качественное образование, включающее обучение экономическим дисциплинам, является необходимым условием развития общества.

**Формулировка цели статьи и задач.** Целью статьи является выявление специфических аспектов преподавания экономических дисциплин обучающимся экономических и неэкономических специальностей для дальнейшего усовершенствования процесса подготовки будущих специалистов. Задачами являются: определение места экономических дисциплин в процессе обучения будущих специалистов экономических и неэкономических направлений; выявление принципиальных различий в восприятии экономических законов, процессов, механизмов студентов различных направлений обучения; выделение специфики построения лекционных, семинарских/практических занятий и заданий для самостоятельной работы в процессе преподавания экономических дисциплин обучающимся экономических и неэкономических специальностей.

**Изложение основного материала статьи.** Современная экономическая ситуация располагает к совершенствованию образования на всех уровнях и во всех сферах. Изучение основ экономики является объективной необходимостью для обучающихся не только экономических, но и неэкономических специальностей. В контексте рыночных преобразований на макро- и микроуровне повышаются требования к специалистам, прошедшим вузовскую подготовку. И знание основ экономической теории является одним из таких требований.

Экономические процессы являются очень динамичными, поэтому важно, чтобы обучающиеся могли решать не только шаблонные смоделированные задачи, но и приобретали навыки ориентирования в реальных экономических условиях. Значительные изменения происходят в самой экономике: меняется ее структура, расширяется экономическое пространство, модифицируются отношения, лежащие в основе хозяйственных взаимодействий. Современная экономика нуждается в специалистах, обладающих гибким мышлением, легко адаптирующимся к быстро меняющейся ситуации, а усиление конкуренции на рынке труда предъявляет особые требования к компетенциям выпускников [2].

Как отмечает М.А. Реус: «как и любые другие научные знания, экономические знания участвуют в двух сопряженных и одновременно протекающих процессах: во-первых, - это процесс развития собственно-научных знаний и, во-вторых, - процесс передачи этих знаний между поколениями» [4].

Важность обучения экономическим дисциплинам аргументируется учеными следующим образом: «в психолого-педагогических исследованиях экономическая культура человека представлена как структурное качество личности, развивающееся в процессе обучения и воспитания, синтезирующее в себе глубокие и прочные знания основ функционирования экономики и умение индивида использовать эти знания в процессе жизнедеятельности» [1]; «основным критерием и результатом экономического образования мы считаем экономическую культуру, которая входит в структуру общей культуры личности…Однако экономическая культура «живет» не только в сфере экономики, но одновременно и в сфере социальных отношений» [5]. Морозова Г.А. относит потребность личности будущего специалиста в экономических знаниях к фундаментальным свойствам личности [3].

Таким образом, учеными признается важная роль экономических дисциплин в формировании не только экономической культуры, но и общей культуры личности и социальных отношений.

Преподавание включает изучение дисциплины с помощью лекционных и семинарских/практических занятий, а также самостоятельную работу обучающихся. Это система, которая должна выстраиваться с

учетом специфики обучающихся, в том числе являются они студентами экономического или неэкономического направления. Для студентов экономического направления экономические дисциплины преподаются параллельно и во взаимосвязанном порядке, согласно учебному плану. Экономические термины и категории «плавно перетекают» от одного предмета к другому. Если студент что-то не усвоил сразу, то постепенно, при дальнейшем обучении пробелы заполняются и формируется единая картина экономической жизни общества. Для студентов неэкономического направления экономические знания преподаются в рамках, самое большее, двух-трех дисциплин за все время обучения. Поэтому перед преподавателем, работающим с обучающимися неэкономического направления стоит сложная задача: сформировать необходимые знания, умения и навыки, а также привести обучающихся к видению упомянутой единой картины экономической жизни общества в условиях ограниченного количества лекционных и семинарских/практических занятий.

Рассмотрим особенности преподавания экономических дисциплин обучающимся экономических и неэкономических специальностей на примере дисциплины «Экономика».

На первом лекционном занятии рекомендуется:

- для обучающихся экономического направления: раскрыть основные термины, категории, место дисциплины в учебном процессе, взаимосвязи с другими дисциплинами;
- для обучающихся неэкономического направления: определить место экономики в жизни общества и роль каждого индивида в экономических процессах, дать определения основных терминов.

Рабочей программой дисциплины предусмотрен перечень тем, которые должны освоить обучающиеся. Каждая тема включает определенные вопросы, составные части этой темы. Освещение темы во время аудиторных занятий должно отличаться при работе с обучающимися экономической и неэкономической направленности. Для обучающихся экономических специальностей дисциплина «Экономика» является основой для дальнейшего изучения курсов «Микроэкономика», «Макроэкономика», «Финансы» и т.д. Поэтому некоторые экономические аспекты можно рассмотреть в широком, общем смысле. При этом, необходимо акцентировать внимание студентов на том, что этот вопрос будет более подробно рассмотрен при дальнейшем их обучении. Например, при изучении темы о налогах и налоговой системе допустимо рассмотреть понятия, элементы системы налогообложения, виды налогов, ставки основных налогов. Механизм действия каждого налога, особенности расчета и уплаты детально раскрывается дисциплиной «Налогообложение», которую изучают обучающиеся экономических специальностей, но не изучают обучающиеся неэкономических специальностей. Поэтому для них тема о налогах и налоговой системе должна включать пояснения по основным налогам, с которыми они будут сталкиваться в процессе своей жизни и работы – НДС, НДФЛ и т.д. Однако, не следует перегружать студентов информацией о специфических налогах и сборах.

Лекционные занятия объективно построены так, что материал темы поясняется целой группе или нескольким группам, объединенным в один лекционный поток. Однако, следует учитывать особенности восприятия в процессе обучения каждого отдельного студента. Естественной является ситуация, когда у студентов появляются вопросы по теме занятия. Преподаватель может отвечать на эти вопросы по ходу занятия, а может оставить время для всех вопросов и ответов на них в конце лекции.

Очень важное значение имеют семинарские/практические занятия, так как именно во время этих занятий происходит проработка лекционного материала и результатов самостоятельной работы студентов. Семинарские/практические занятия должны быть построены таким образом, чтобы в активную работу был вовлечен каждый студент в группе. Для этого можно применять опрос в целом по теме, проверку докладов по отдельным вопросам темы, а также деловые игры и индивидуальное задание для каждого студента. Именно в процессе этих занятий выявляются основные пробелы в знаниях обучающихся и, соответственно, преподаватель должен «точечно», с каждым студентом устранить выявленные проблемы. Это можно сделать с помощью проработки дополнительного индивидуального задания для самостоятельной работы.

Самостоятельная работа обучающихся играет самую важную роль в процессе подготовки будущих специалистов. Объем аудиторной нагрузки студентов, чаще всего составляет 30-50% времени, отведенного для изучения дисциплины. Это означает, что по меньшей мере 50% от общего количества часов студенты должны работать самостоятельно по выданным преподавателем заданиям и под его контролем.

Рассмотрим основные различия в построении лекционных, семинарских/практических занятий и самостоятельной работы обучающихся экономических и неэкономических направлений в процессе изучения экономических дисциплин (на примере дисциплины «Экономика»).

Дисциплину «Экономика» изучают студенты многих направлений. Для экономистов это базовая дисциплина, которая должна «заложить фундамент» для дальнейшего профессионального обучения. Для неэкономистов – это дисциплина «общего профиля», которая обычно не имеет продолжения в других изучаемых предметах.

Отличия начинаются с количества часов, выделенных на изучение дисциплины в целом и на аудиторные занятия. Разница выделенных часов для студентов экономического и неэкономического направления может достигать двукратного объема.

Изложение материала на лекционных занятиях должно быть построено по-разному. Для студентов-экономистов следует много внимания уделять экономическим терминам, которые станут для них в будущем профессиональным языком. Для студентов-неэкономистов необходимо излагать материал, не перегружая специфическими экономическими терминами, с которыми они не будут работать на других учебных предметах, в процессе своей профессиональной и общественной жизни.

Для экономистов следует делать акцент на сущности экономических явлений, взаимосвязях экономических процессов, расчетах экономических показателей, факторном анализе этих показателей и т.д. Для неэкономистов важно объяснить их роль в сложной экономической жизни общества, сформировать четкое понимание взаимосвязи отдельного индивида и экономической системы. В практике преподавательской деятельности можно часто столкнуться с ситуацией, когда студенты неэкономических специальностей убеждены в том, что экономика – это что-то очень сложное, абстрактное и никоим образом не связанное с ними. Поэтому перед преподавателем стоит важная задача – сформировать у студентов понимание экономической жизни общества, где каждый индивид, независимо от профессии и рода деятельности, играет свою важную роль.

Семинарские/практические занятия, на наш взгляд, лучше проводить в форме диалога преподавателя и студентов. Эффективными являются деловые игры, когда моделируются реальные экономические ситуации. Их использование позволяет лучше понять экономические законы в действии и избежать ошибок в жизни, при возникновении такой ситуации в реальности. При этом для студентов экономических направлений ситуации должны быть такими, чтобы они выполняли функции специалистов предприятий, банков, налоговых органов и т.д., т.е. приобретали представление о своей будущей профессии. Для студентов неэкономического направления должны быть смоделированы ситуации, где они будут взаимодействовать с различными элементами экономической системы, например, студент должен выполнить роль клиента банка, планирующего взять кредит и изучает предложения кредитных организаций и т.д. Ситуации должны быть построены таким образом, чтобы решение предполагало следующие действия: анализ ситуации, выявление проблемы; поиск нескольких альтернативных путей решения проблемы; выбор оптимального решения, доказательство его оптимальности, формулировка соответствующих выводов.

Огромное значение имеет грамотная организация самостоятельной работы студентов. Она не должна сводиться к заучиванию лекционного материала. Задания для самостоятельной работы должны носить творческий характер. Виды заданий могут быть следующими:

- работа с экономическим законодательством;
- доклад, реферат, эссе на утвержденную тему;
- исследовательско-практическая работа;
- решение задач;
- поиск решения экономической проблемы и т.д.

Рассмотрим виды и характеристику заданий для обучающихся экономических и неэкономических направлений.

*Таблица 1*

**Виды заданий для самостоятельной работы обучающихся экономических и неэкономических специальностей**

| Экономические специальности | Неэкономические специальности |
|---|---|
| Работа с экономическим законодательством | |
| Детальная проработка нормативно-правовой базы, регулирующей функционирование экономической системы с самостоятельным конспектированием основных положений. | Работа с нормативно-правовыми актами, регулирующими основные аспекты экономической жизни общества (например, по результатам изучения Налогового кодекса составить сравнительную таблицу по объектам налогообложения НДС и существующим ставкам и т.д.) |
| Доклад, реферат, эссе | |
| Изучение работ ученых-экономистов, работа с материалами периодических изданий, монографиями, диссертациями, статистическими данными. Результатом должна стать письменная работа экономической направленности, содержащая аргументированные авторские выводы по теме. | Изучение литературы, посвященной повышению экономической грамотности населения. Требования к аргументации выводов по письменной работе значительно мягче, чем для работ, выполненных обучающимися экономического направления. Заданием самостоятельной работы, например, может быть написание эссе на темы: «Мое место в экономической системе», «Взаимосвязь и взаимовлияние моей будущей профессии и экономических процессов», «Семья как участник экономической жизни общества» и т.д. |
| Исследовательско-практическая работа | |
| Выполнение студентами задания практического характера, для которого необходимо провести определенное исследование:<br>- изучить теоретическую основу для выполнения задания;<br>- собрать необходимые данные (статистические данные из открытых источников либо полученные лично эмпирическим путем);<br>- проанализировать собранные данные (используя методы группировки данных, синтез, анализ, дедукцию, индукцию, расчет коэффициентов, факторный анализ и т.д.);<br>- сделать определенные выводы, предложить свой вариант решения экономической проблемы в рамках исследования, аргументировав его;<br>- рассчитать возможный эффект от предложенного решения. | Исследование определенной проблемы, преимущественно на теоретическом уровне, с использованием статистических данных из открытых источников либо полученных лично эмпирическим путем. Исследование должно охватывать те экономические процессы, участниками которых являются обучающиеся неэкономических направлений. |
| Решение задач | |
| Использование широкого спектра математических инструментов для решения стандартных, комплексных, сквозных задач. | Разработка условий задач должна производиться учитывая, что обучающиеся неэкономических специальностей изучают математические дисциплины в меньшем объеме, чем студенты-экономисты. |

*Продолжение таблицы 1*

| Поиск решения экономической проблемы | |
|---|---|
| Решение студентом или группой студентов решения важной экономической проблемы, основываясь на всех изученных темах дисциплины. В процессе поиска студентами должны быть применены все знания, умения и навыки, соответствующие определенной компетенции (согласно ФГОС) и приобретенные в процессе изучения дисциплины. Студенты должны знать теоретическую часть (включая законодательное регулирование) экономической проблемы, уметь собирать и анализировать информацию с помощью математического инструментария, аргументировать и отстаивать свою точку зрения по поводу предлагаемого ими решения экономической проблемы. Проверка выполнения этого задания может быть проведена в форме круглого стола с привлечением преподавателей, ведущих экономические дисциплины, заведующего кафедрой и экономистов-практиков. | Каждым студентом или группой студентов выполняется поиск решения экономической проблемы в рамках будущей профессиональной деятельности и общественной жизни. Проверка выполнения задания может быть проведена в форме круглого стола с привлечением преподавателей, ведущих экономические дисциплины и преподавателей кафедры, соответствующей профилю обучающихся. |

Принимая во внимание, что материал дисциплины «Экономика» для обучающихся неэкономических специальностей облегченный, по сравнению с материалом для студентов-экономистов, все же в процессе обучения необходимо сформировать у студентов-неэкономистов понимание:

- устройства и функционирования экономической системы;
- системы макроэкономических институтов;
- процесса материального и нематериального производства в условиях ограниченности ресурсов;
- взаимосвязи спроса и предложения;
- системы доходов, расходов, образования прибыли и налогообложения.

**Выводы.** Преподавание экономических дисциплин для обучающихся экономических и неэкономических специальностей имеет свои особенности.

Для студентов-экономистов такая дисциплина как «Экономика» является базисом, основой для всех последующих дисциплин, формирующих компетенции будущего специалиста. Для студентов неэкономического направления «Экономика» является дисциплиной, способствующей пониманию экономической жизни общества, экономической системы и роли каждого индивида в этой системе.

Обучающиеся экономических и неэкономических специальностей по-разному воспринимают экономические процессы в обществе и свою роль в экономической жизни общества. Специфика преподавания отражается на всем процессе обучения, что обосновано разницей компетенцией, которые должны быть сформированы у обучающихся. Различия существуют на протяжении всей цепи: цель – задачи – лекционные занятия – семинарские/практические занятия – самостоятельная работа – аттестация по дисциплине. Подача материала на лекционных занятиях и его закрепление на семинарских/практических занятиях и в процессе самостоятельной работы должны способствовать формированию профессиональных качеств будущего специалиста с учетом специфических аспектов избранной им профессии.

**Литература:**

1. Кавкаева Н. В. Педагогическое обеспечение экономической социализации студенческой молодёжи: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Кавкаева Наталья Викторовна; [Место защиты: Кемер. гос. ун-т]. - Кемерово, 2010. - 25 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dlib.rsl.ru/viewer/01004600606#?page=12.

2. Методика преподавания экономики: опыт и проблемы. Сб. методич. статей. Вып. 1 / Под ред. доцента Е.В. Огурцовой. - Саратов: Издательский центр «Наука», 2010. – 72 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.sgu.ru/archive/old.sgu.ru/files/nodes2013/85910/Metodika_prepodavaniya_ekonomiki_Sbornik_statey_2010.pdf.

3. Морозова Г. М. Формирование экономической компетентности у студентов неэкономических специальностей вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Морозова Галина Михайловна; [Место защиты: Челяб. гос. ун-т]. - Челябинск, 2012. - 25 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dlib.rsl.ru/viewer/01005018578#?page=12.

4. Реус М. А. Экономические знания и критерии их оценки в современных стандартах и системе обучения: автореферат дис. ... кандидата экономических наук: 08.00.01 / Реус Мария Анатольевна; [Место защиты: С.-Петерб. гос. ун-т]. - Санкт-Петербург, 2007. - 22 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dlib.rsl.ru/viewer/01003057396#?page=3.

5. Тебиева Т. Ч. Педагогические условия формирования экономической культуры студентов неэкономических специальностей в вузе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Сев.-Осет. гос. ун-т им. К.Л. Хетагурова. - Владикавказ, 2005. - 23 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dlib.rsl.ru/viewer/01002932958#?page=10, https://dlib.rsl.ru/viewer/01002932 958#?page=12.

**УДК: 377**

**аспирант Салыгина Ирина Алексеевна**
Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

# АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* В статье анализируются результы формирования профессионального сообщества обучения педагогов после его внедрения в практику работы образовательной организации (школы). Факторами, определяющими успех внедрения профессионального сообщества обучения, являются: динамика повышения качества преподавания на основе профессиональной коммуникации, система поддержки, профессиональное развитие педагогов через взаимодействие.

*Ключевые слова:* профессиональное сообщество обучения, качество преподавания, профессиональное развитие, профессиональная коммуникация.

*Annotation.* The article analyzes the results of the formation of the professional community of teaching teachers after its introduction into the practice of an educational organization (school). The factors determining the success of the introduction of the professional learning community are: the dynamics of improving the quality of teaching based on professional communication, the support system, and the professional development of teachers through interaction.

*Keywords:* Professional learning community, quality of teaching, professional development, professional communication.

**Введение.** Изменения, которые сегодня происходят во всем мире, обусловливают высокую потребность развития образования. Государство ставит перед школой ряд стратегических задач, а процессы модернизации российского образования предъявляют высокие требования к профессиональным качествам современных педагогов, к уровню их теоретических знаний и практических умений.

Переход к обучающемуся обществу, развитие обучающихся организаций возможно только при развитии новых компетенций человека: готовности к саморазвитию, взаимодействию с другими людьми, обмену опытом. Необходимость новых компетенций влечет за собой изменения в школьном образовании. В связи с этими изменениями происходит изменение требований к работе учителя: от умения транслировать и формировать программный объем знаний к умению формировать умение учиться, способности к организации деятельности.

М. А. Пинская, А. А. Пономарева, С. Г. Косарецкий указывают на проблему школьного образования: молодые учителя как представители нового поколения плохо уживаются в сложившейся системе школьного управления и рутинной деятельности. Они «нуждаются в расширении возможностей профессионального развития, прежде всего проходящего в активных и групповых формах» [1, с. 122]. Решение этих проблем исследователи, так или иначе, связывают с возможностями внедрения профессиональных сообществ обучения.

**Изложение основного материала статьи.** Одним из наиболее эффективных методов повышения конкурентоспособности педагога как ключевого элемента образовательной системы является создание профессионального сообщества обучения в школе. К аналогичному выводу пришел Роберт Марцано, когда описал концепцию профессионального сообщества обучения как «одну из самых мощных инициатив по улучшению школы».

Наше исследование подтвердило одну из гипотез, чтобы распространить инновационную практику основанной на профессиональных сообществах обучения в школе необходимо создание новой образовательной среды для развития профессионального взаимодействия.

Цель исследования, о котором будет рассказано, состояло в том, чтобы внедрить в практику работы образовательной организации (школы) профессиональное сообщество обучения педагогов и диагностировать результаты его формирвания.

Мы остановимся подробно на результатах, полученных при рассмотрении одной из гипотез исследования.

Выдвинутая гипотеза: формирование профессионального сообщества обучения педагогов будет результативным, если будут диагностированы результаты построения профессионального сообщества обучения.

Лангитюдное исследование проведено на базе школы Санкт-Петербурга, в эксперименте принило участие 126 педагогов (дошкольное отделение, начальная школа, основная и старшая школа).

Был применен инструментарий, включающий в себя методы социального исследования и педагогической эволюции:

- наблюдение на уроках и оценка качества преподавания;
- анкетирование учащихся;
- анализ рефлексивных эссе;
- интервьюирование и наблюдение.

Для обработки результатов огромное значение имеет качественный анализ эссе, подтвержденный протоколами психолога, а также отчетами кураторов и изменениями в поведении детей из классов, где применялась методика.

Методы смешанного анализа также могут количественно подтвердить результаты качественного анализа с помощью правильно подобранных методов (например, сочетание содержательного кодирования и факторного анализа).

Обозначим более четко, что мы понимаем под профессиональным сообществом обучения, это активная практика взаимодействия педагогов на основе профессиональной коммуникации (обмен опытом, методиками, способами решения профессиональных задач), включающая вертикальные и горизонтальные связи, с целью изменения и совершенствования образовательной практики, повышения эффективности урока.

Первоочередной задачей стало определение основных характеристик профессионального сообщества обучения. Нужно было понимать, что будет результатом построения профессионального сообщества

обучения. Основываясь на существующих исследованиях, описывающих результаты построения профессиональных сообществ обучения, ключевой контекст был взят за основу, учитывались особенности российской практики, описания которых представляют единичный случай.

Ключевыми показателями профессионального сообщества обучения будут: повышение качества преподавания, профессиональное развитие педагогов, коллективный характер действий, основанный на сотрудничестве и кооперации, непрерывная профессиональная коммуникация.

Формирование профессионального сообщества обучения осуществлялось с применением «кураторской методики» недавно описанной К.М.Ушаковым [2] и Е.Н.Куксо [3].

Мониторинг изменений, происходящих в школе, проводился на основе инструментов, предлагаемых М.А.Пинской [4]. В задачи мониторинга входит отслеживание изменений по выбранным показателям качества и анализ того, происходит ли повышение/ понижение уровня для каждого выбранного показателя по каждому наблюдаемому аспекту.

Оценка качества преподавания проводилась путем посещения уроков, в ходе которых отслеживались компоненты эффективного преподавания. В качестве экспертных наблюдателей выступали сотрудники администрации и сторонние эксперты.

Исследование проводилось в период с марта 2017 г. и по март 2018 г. С результатами исследования можно познакомиться в таблице 1.

Критерии оценки:
Н/Н: не наблюдается
1: неудовлетворительно
2: нуждается в улучшении
3: хорошо

Расчет среднего показателя производился по формуле:
Ncp= (n1*0 + n2*1 + n3*2 + n4*3)/(n1 + n2 + n3 + n4),
где Ncp - средний показатель по данному вопросу.
Максимальное значение = 3
n1 - число педагогов, получивших по данному пункту оценку “н/н”
n2 - число педагогов, получивших по данному пункту оценку “1”
n3 - число педагогов, получивших по данному пункту оценку “2”
n4 - число педагогов, получивших по данному пункту оценку “4”

*Таблица 1*

**Динамика оценки качества преподавания**

| **I Блок: менеджмент** | | | на сколько изменился показатель |
|---|---|---|---|
| **Показатели** | **Среднее значение, Ncp** | | |
| | **март 2017** | **март 2018** | |
| IA.1. Организация пространства, материалов и оборудования для поддержки учебной активности | 2,39 | 2,53 | 0,14 |
| I A.2. Поддержка позитивного учебного климата | 1,90 | 2,83 | 0,93 |
| I B.1. Распорядок и организация времени на уроке | 1,96 | 2,40 | 0,44 |
| I B.2. Распределение времени на разные формы работы | 1,93 | 2,48 | 0,55 |
| I C.1. Установки и ожидания в отношении поведения учеников | 2,12 | 2,22 | 0,10 |
| I C.2. Использование инструментов мониторинга для поддержки учебной деятельности | 1,93 | 2,10 | 0,17 |
| **Средние данные по разделу «МЕНЕДЖМЕНТ»** | **2,04** | **2,43** | **0,39** |
| **II Блок: преподавание** | | | на сколько изменился показатель |
| **Показатели** | **Среднее значение, Ncp** | | |
| | **март 2017** | **март 2018** | |
| II A.1. Использование техник, которые повышают результативность урока | 2,10 | 2,50 | 0,40 |
| II A.2. Последовательность урока, способствующая учению | 2,05 | 2,40 | 0,35 |
| II A.3. Использование приемлемых материалов и дополнительных средств для достижения учебных целей | 1,93 | 2,20 | 0,27 |
| II B.1. Представление содержания предмета на уровне, соответствующем развитию учеников | 2,48 | 2,60 | 0,12 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| II B.2. Представление содержания предмета чётко и точно | 2,46 | 2,60 | 0,14 |
| II B.3. Использование релевантных примеров, неожиданных ситуаций и актуальных событий для раскрытия содержания | 2,22 | 2,00 | -0,22 |
| II C.1. Учёт индивидуальных особенностей учеников | 2,04 | 2,00 | -0,04 |
| II C.2. Демонстрация способности эффективно взаимодействовать с учениками | 1,98 | 2,56 | 0,58 |
| II C.3. Стимулирование и укрепление высокоорганизованного мышления в соответствии с уровнем развития детей | 1,89 | 2,10 | 0,21 |
| II C.4. Поощрение учеников к активному участию | 2,05 | 2,20 | 0,15 |
| II D.1. Проведение непрерывного мониторинга достижений учеников (неформальное оценивание) | 2,09 | 1,90 | -0,19 |
| II D.2. Обеспечение всем ученикам своевременной обратной связи относительно их прогресса (неформальное и формальное оценивание) | 1,94 | 2,00 | 0,06 |
| **Средние данные по разделу «ПРЕПОДАВАНИЕ»** | **2,10** | **2,30** | **0,20** |

Анализ данных таблицы 1 показывает, что учителя участвующие в эксперименте формирования профессионального сообщества обучения и работающие по кураторской методике, демонстрируют значительное улучшение по показателям: поддержка позитивного учебного климата (улучшение на 0,93), распорядок и организация времени на уроке (улучшение на 0,44), распределение времени на разные формы работы (улучшение на 0,55), демонстрация способности эффективно взаимодействовать с учениками (улучшение на 0,58). При этом по ряду показателей (использование релевантных примеров, учет индивидуальных особенностей ученика, проведение непрерывного мониторинга достижений учеников) наблюдается отрицательная динамика. Это может быть объяснено тем, что большинство педагогов, участвующих в методике – молодые специалисты, не имеющие достаточного педагогического опыта. Вместе с тем, эти результаты позволили выявить имеющиеся дефициты и в дальнейшем скорректировать взаимодействие в группах.

Одним из инструментов обратной связи, позволяющей оценить качество учебного процесса и преподавания по информации, полученной от учеников, стала анкета “Что я чаще всего делал на уроке” (диаграмма 1).

В исследовании принимали участие обучающиеся 3-4 и 5-11 классов:

– март 2017 года: 760 человек (232 ученика начальной школы и 528 основной и старшей школы;

– март 2018 года: 355 учеников основной и старшей школы (где работают учителя по методике с октября 2017 года).

В марте 2018 года учащихся начальных классов целенаправленно не привлекали к повторному анкетированию, т.к. при первом исследовании выяснилось: они не понимают смысл вопроса, а при подробном объяснении учителя обучающиеся начинают выбирать ожидаемый от них ответ.

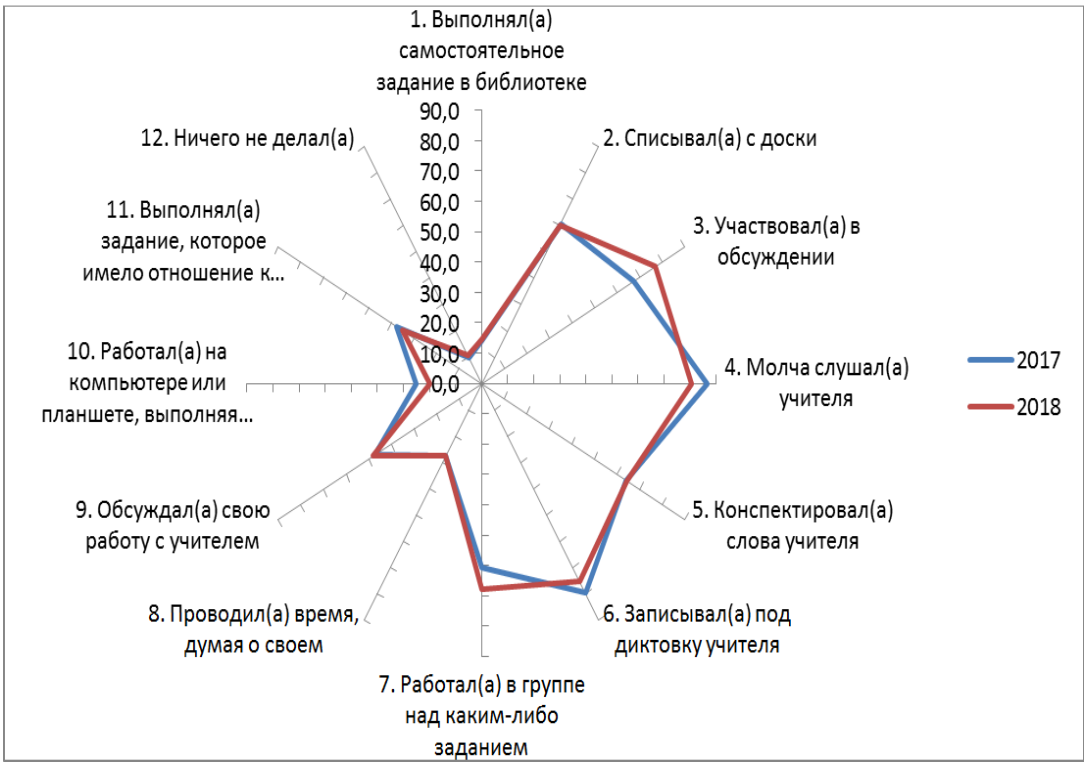



**Диаграмма 1. Динамика результатов анкетирования учащихся «Что я чаще всего делал на уроке»**

Таким образом, проведенные исследования выявили первоначальные дефициты в области профессионального взаимодействия педагогов, умения грамотно выстроить менеджмент урока и взаимодействие с детьми.

Формирование профессионального сообщества обучения способствовало изменению существующей ситуации.

Как можно заметить, анализируя диаграмму 1, произошел ряд изменений в организации уроков. В частности:

- на 9,5% выросло количество учащихся, регулярно (1-2 раза в неделю и чаще) участвующих в обсуждении на уроке;
- на 6% уменьшилось количество учащихся, отвечающих, что в течение урока они только молча слушают учителя;
- на 4,2% уменьшилось число записей под диктовку учителя;
- на 7% увеличилось кол-во учащихся, регулярно работающих в группе над каким-либо заданием.

Если говорить о результатах, которые дало формирование профессиональное сообщество обучения с применением кураторской методики, то лучше всего их можно оценить с помощью модели совместного качественного и количественного анализа. Суть этого метода состоит в том, что на основе качественного анализа рефлексивные эссе кодируются по смыслу и ключевым словам [5], затем коды обобщаются в специальные конструкции (факторы) и изучается ассоциация между факторами [6]. Таким образом, эссе будучи инструментом субъективного выражения эмоций и результатов внедрения методики, дадут понять нам, был ли эксперимент в целом успешным и какие его аспекты отмечены участниками как положительные.

В эссе были выделены ключевые слова, которые отражали: настроение педагога в начале проекта, их сомнения, трудности, положительные моменты, отношения друг с другом и с куратором, а также их эмоциональное продвижение к концу проекта. В результате применения известной Q-методики [7] получили список слов, наличие которых кодировалось в отдельной переменной как «1», а отсутствие в эссе этих слов как «0». Если слова являлись синонимами, они кодировались одинаково. Поиск взаимосвязей ответов педагогов с помощью факторного анализа (используется для распознавания скрытых паттернов в данных, формирует «пучки» переменных при помощи функций). Результаты свертки представлены в таблице 2.

*Таблица 2*

**Факторные нагрузки после вращения**

| Ключевые слова рефлексивных эссе | Сформированные факторы (комбинации ключевых слов) | | |
|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |
| Учиться на чужих ошибках | .704 | | |
| Поддержка | | | .962 |
| Новые приемы | .912 | | |
| Увидеть со стороны | .492 | | .664 |
| Использование навыков | .361 | .708 | |
| Личностный рост | | | |
| Сомнения | | .992 | |
| Найти время | | -.429 | |

Таким образом, в результате первичной обработки данных остались ответовы, которые дают в совокупности приблизительно 72% распределенной вариации ответов. Получились следующие комбинации ответов:

•Фактор 1 (Профессиональное заимствование) включает два отмеченных момента, возможность учиться на чужих ошибках и получить новые приемы. Коэффициенты положительные, значимые.

•Фактор 2 (Профессиональная трансформация, развитие) объединяет наличие сомнений перед началом программы, попытку использовать полученные навыки тут же, в процессе (коэффициенты значимые, положительные), а также сожаления по поводу нехватки времени для профессионального обмена как негативный фактор (значимый, отрицательный).

•Фактор 3 (Комфорт) включает в себя поддержку и возможность увидеть себя со стороны. Коэффициенты положительные, значимые.

**Выводы.** Итак, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

Факторы, определяющие успех внедрения профессионального сообщества обучения:

– наблюдается динамика повышения качества преподавания, что подтверждается результатами исследования и анкетированием обучающихся;

– профессиональное развитие педагогов осуществляется за счет профессионального заимствования, профессиональной трансформации и комфорта;

– зафиксирован коллективный характер действий, основанный на сотрудничестве и кооперации, непрерывной профессиональной коммуникации.

Создавая стратегии внедрения методик в педагогическую практику, стоит отметить, как именно ожидаемый эффект от ее внедрения сможет усилить эти направления работы с педагогами. Педагогов нужно целенаправленно готовить к внедрению профессионального сообщества обучения с использованием кураторской методики (совместно с психологом или коучем), так как ожидания существенно влияют на то, сможет ли учитель принять участие осознанно и взять от программы все лучшее, что она может предоставить.

Мы считаем, что профессиональное сообщество обучения – это активная практика взаимодействия учителей на основе профессиональной коммуникации, имеющая вертикальные и горизонтальные связи, характеризующаяся системой лидерства, общей системой ценностей и целей, открытостью, направленностью на повышение качества преподавания и образовательных результатов учащихся и требующая дальнейшего изучения.

**Литература:**

1. Пинская М.А., Пономарева А.А, Косарецкий С.Г. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России. Вопросы образования. № 2, 2016: 100–124.

2. Ушаков К.М. Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет. М.: Сентябрь. 2017. – 160 с.

3. Куксо Е.Н., Десять эффективных способов улучшения качества преподавания в школе. М.: Национальный книжный центр, ИФ Сентябрь. 2016. – 192 с.

4. Пинская М.А., Груничева И.Г. Перевод школы в эффективный режим работы. Улучшение образовательных результатов. Сборник информационно-методических материалов для директоров школ и команд. Перевод школы в эффективный режим работы. Улучшение образовательных результатов. М: НИУ “ВШЭ”, 2013 г. - 80 с.

5. Peshkin, A. (1993). The goodness of qualitative research. Educational Researcher, 22 (2), 23-29.

6. Watts, S., & Stenner, P. (2012). Doing Q methodological research: Theory, method & interpretation. London: SAGE, p. 3 and 4.

7. Bryman, A. (2004). Social Research Methods. New York, Oxford University Press.

УДК 378.14
**преподаватель первой квалификационной категории Самусева Светлана Павловна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тюменский индустриальный университет» (г. Тюмень)

# ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОПЕРАТОРОВ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ СКВАЖИН ПРИ ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ КОНСТРУКТОРСКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

*Аннотация.* Рассмотрены значимые особенности профессиональной подготовки будущих операторов по исследованию скважин при обучении специальным дисциплинам в контексте формирования у них конструкторско-технологических компетенций. Отмечена значимость компетентностного подхода, необходимость развития коммуникативных навыков. Определен вектор, касающийся внедрения системы оценивания обучающихся.
*Ключевые слова:* знания, конструкторско-технологические компетенции, коммуникации, команда, оценивание.
*Annotation.* The significant features of the professional training of future operators for the study of wells in the training of special disciplines in the context of the formation of their design and technological competencies are considered. The importance of the competence-based approach, the need to develop communication skills. A vector has been defined regarding the implementation of a student assessment system.
*Keywords:* Knowledge, design and technological competence, communication, team, assessment.

**Введение.** Современная отечественная система высшей школы - в том числе и в контексте профессиональной подготовки будущих операторов по исследованию скважин - это коммуникативный процесс, процесс корреляции между двумя системами: «донором информации» - субъектом, знание инспирирующим и позиционирующим, и субъектом, эту информацию воспринимающим.

Образование будущих операторов по исследованию скважин - есть коммуникационные взаимодействия в двусторонней системе, конечная цель которой – сформировать определенный ценностно-оценочный ценз, своеобразное «мерило», позволяющее современному человеку, человеку «информационного» общества дифференцировать и структурировать все многообразие получаемой им информации.

**Изложение основного материала статьи.** Выделяя особенности профессиональной подготовки будущих операторов по исследованию скважин при обучении специальным дисциплинам в контексте формирования у них конструкторско-технологических компетенций, отметим, во-первых, актуализацию т.н. компетентностного подхода.

Развитие компетентностного подхода в ходе профессиональной подготовки будущих операторов по исследованию скважин обнаруживает некоторый круг перспективных новаторских методов обучения, характеризуя которые отметим следующее.

1. Активные коммуникационные методы обучения, сущность которых состоит в их «практической направленности»: будущие операторы по исследованию скважин осваивают те задачи, которые носят некоторый типологический характер. При этом важным аспектом является самостоятельность формирования навыков и умений. Важно отметить, что подобный подход носит некоторый имитационный характер.
2. Имеет место спектр не имитационных методов, в числе которых справедливо выделить такие формы как лекции нетрадиционной формы проведения, лекции-визуализации, лекция с заранее запланированными ошибками и пр. Сущность данных методов детерминирована активным использованием визуального ряда: магистранты получают информацию в некотором структурированном наглядном виде - схемы, таблицы, учебные видеоролики, что способствует формированию комплексного представления о предмете лекционного занятия.
3. Методология «круглого стола», детерминированная механизмом коллективного обсуждения обучаемыми конкретной проблематики. Данный подход позволяет не только рассмотреть то или иное явления с различных точек зрения, но и способствует выработки и закреплению навыка обоснования будущими операторами по исследованию скважин собственной точки зрения.
4. Учебные семинары. Данная традиционная форма сегодня обнаруживает некоторый вариативный ряд практического воплощения: проблемный, тематический, системный, ориентационный семинар. При всей разнице между ними общим является принцип активного вовлечения будущих операторов по исследованию скважин в обсуждение и анализ выделенного преподавателем к рассмотрению круга вопросов.

Обобщая все сказанное, отметим: современный образовательный процесс профессиональной подготовки будущих операторов по исследованию скважин при обучении специальным дисциплинам в контексте формирования у них конструкторско-технологических компетенций детерминирован не только формирование круга теоретических знаний, но и структурированием некоторого «практического навыка», когда обучаемые вырабатывают умение своевременно и во всей полноте использовать имеющийся у них «теоретический фундамент» в процессе решения практических задач.

Возникает некоторая совокупность значимых компетенций.

Именно такой подход максимальный образом «сближает» теорию и практику, что особенно ценно в разрезе обучения будущих операторов по исследованию скважин как специалистов высокой квалификационной ступени.

Очертим - в контексте выделения и анализа особенностей профессиональной подготовки будущих операторов по исследованию скважин при обучении специальным дисциплинам в контексте формирования у них конструкторско-технологических компетенций - еще один аспект.

Исключительную важность в данной плоскости имеет организация коммуникативного процесса, выработка у обучаемых будущих операторов по исследованию скважин умения работать в команде.

Коммуникация - как процесс динамики информационного ресурса - есть базисный фактор эффективности деятельности команды по управлению знаниями.

Коммуникации в процессе обучения будущих операторов по исследованию скважин непременно должны носить двунаправленный характер: механизмы прямой и обратной связи позволяют в режиме реального времени корректировать все значимые процессы, нивелировать возникающие трудности, минимизировать факторы конфликтогенного характера.

Условия эффективной работы команды в процессе обучения будущих операторов по исследованию скважин, с нашей точки зрения, детерминированы следующими аспектами:

- Наличие позитивного морально-психологического (социально-психологического) климата в коллективе;
- Возможностью членов команды функционировать в условиях продуктивной конкуренции.
- Наличием - в той или иной степени - у каждого члена команды способностей к ассертивному поведению.

Коммуникации в управлении знаниями. Условия эффективной работы команды по управлению знаниями.

Аргументируем сформулированные выше тезисы.

Социально-психологический климат – это социально детерминированная выработанная в процессе практики межличностного взаимодействия относительно устойчивая система отношений его членов к коллективу как к некоторой целостности.

С позиций психологии важность позитивного социально-психологического климата детерминирована тем фактом, что лишь в «благоприятных» условиях работник - Человек, Личность - имеет возможность полноценно реализовать свой потенциал [2, с. 113].

Эффективность «приобретает» не только сам работник, но и - в конечном счете - собственно организация. Все это в обязательном порядке должно быть учтено руководителями команд по управлению знаниями.

Команда - это всегда сложное образование, детерминированное процессами кооперации и конкуренции.

Любой субъект, функционирующий в рамках командного формирования, находится в процессе постоянных коммуникаций, взаимодействий.

Помимо кооперации - то есть одновременного взаимосвязанного движения двух не мешающих друг другу индивидов к своим целям - имеет место такой тип взаимодействия как конкуренция.

В общем виде конкуренция - специфическая модель поведения, в рамках которого происходит максимизация преимущества одного субъекта над другим.

Термин «продуктивная конкуренция» введен в научный оборот психологом А. Шмелевым.

Фактически продуктивная конкуренция представляет собой некоторый частный случай конкурентного взаимодействия, следствием и результатом которого является обогащение всей среды, а также прогресс имеющегося потенциала не только у «победителей», но и у определенной части участников конкурентной «борьбы».

Фактически можно говорить о том, что продуктивная конкуренция - как тип взаимодействия - есть конкуренция справедливая, гуманная, инспирирующая конкурентно-созидательную мотивацию.

Имеет место три степени продуктивности конкуренции: во-первых, соревнование (отсутствие угрозы со стороны партнера и риска для проигравшего); во-вторых, соперничество: имеет место абсолютно проигравший и победивший, присутствует конфликтный элемент; в-третьих, конфронтация, характеризующаяся стремлением причинить противной стороне ущерб.

В данном случае взаимодействие может достаточно легко преобразоваться в конфликт [2, с. 119].

Очевидной является значимость наличия у каждого члена коллектива обучающихся будущих операторов по исследованию скважин способностей к ассертивному поведению.

С общенаучных позиций имеет место следующее понимание «базиса» ассертивного поведения: ассертивность есть сформированная комплексная способность индивида быть независимым от всего многообразия внешних, оценок, экзогенных факторов, мнений, есть способность самостоятельно осуществлять регулирование собственного поведения.

Ассертивное поведение - рассматривая и характеризуя его в контексте практики коммуникации обучения будущих операторов по исследованию скважин - есть поведение, отвечающее следующим аспектам [3]:

- во-первых, индивид в любой ситуации способен оставаться корректным и вежливым;
- во-вторых, в условиях внешнего давления он корректно отстаивает свою точку зрения, обосновывает и аргументирует собственную позицию;
- в-третьих, он способен говорить «нет» тому, что его не устраивает;
- в-четвертых, в социально приемлемой форме он настаивает на своих правах, при этом его «поведенческая линия», «точка зрения» остаются неизменными, но не позиционируемыми как единственно верные.

Исключительно важным представляется тот аспект, что ассертивное поведение невозможно без ответственности за свои слова, поступки, решения.

Ассертивное поведение – это, кроме прочего, умение оставаться самим собой, сохранять самообладание в условиях напряженности и агрессивности внешней среды [1, с. 18].

Резюмируя, подчеркнем: эффективные коммуникации в управлении знаниями - основа конечной продуктивности команды будущих операторов по исследованию скважин.

Условия эффективной работы команды по управлению знаниями не могут быть сформулированы в некотором единственном ключе, вместе с тем, с нашей точки зрения, базисным фактором здесь обнаруживается уважение к личности, взаимное уважение членов команды друг к другу.

Оптимизация социально-психологического климата может быть реализовано на основании механизмов продуктивной конкуренции, системно организованной кооперации.

Важной представляется, возможность каждого члена коллектива будущих операторов по исследованию скважин осуществлять ассертивное поведение, то есть быть способным к формулировке и обоснованию собственной позиции.

Еще одной специфической особенностью профессиональной подготовки будущих операторов по исследованию скважин при обучении специальным дисциплинам в контексте формирования у них конструкторско-технологических компетенций является необходимость системного оценивания и контроля степени усвоенного на занятия по профильным предметам специальности материала.

При этом должны быть реализованы следующие принципы: во-первых, должна быть обеспечена всесторонняя системная оценка предметных и личностных результатов; во-вторых, оценивание должно быть способным отразить динамику индивидуальных достижений; в-третьих, оценка допускает интегрирование инновационных и традиционных форм и методов.

Основываясь на выше определенных аспектах, сформулируем: прогрессивной системой оценивания предметных результатов на уроках информатики является рейтинговая система.

Рейтинг - комплексный интегральный показатель, отражающий общую динамику и конечный уровень освоенной учебной программы по профильному предмету специальности.

Внедрение и реализация рейтинговой системы оценивания предметных результатов в контексте формирования у названной категории обучающихся конструкторско-технологических компетенций позволяет достичь следующих задач:

- во-первых, осуществлять контроль и оценивание не в статике, но в динамике (то есть рейтинг, который изменяется в течение учебного семестра, позволяет четко дифференцировать успехи и прогресс конкретного обучающегося);
- во-вторых, позволяет сформировать объективную интегральную оценку, отраженную в итоговом рейтинге учащегося по профильным предметам специальности.

Практика использования рассматриваемой системы детерминирована следующими аспектами.

Изначально весь учебный курс профильного предмета структурируется на несколько относительно обособленных тематических модуля, контроль освоения которых является обязательным.

Далее уже в рамках каждого конкретного модуля происходит дифференциация видов и типов работ, заданий, реализация которых приносит конкретному ученику пропорциональное увеличение рейтинга.

Важно отметить: в рамках рейтинговой системы оцениванию подлежит каждый вид работы, однако конкретные баллы за них отличаются в зависимости от уровня сложности. Так, за контрольные и самостоятельные работы - баллы высокие, домашние, небольшие проверочные работы приносят несколько более низкие баллы.

При этом максимальный балл – и, следовательно, возможность повысить рейтинг - приносит выполнение учащимися творческих заданий по информатике, проявленная инициатива в контексте более глубокого изучения того или иного аспекта учебной программы.

Реализация данного механизма позволяет стимулировать познавательный интерес учащихся, расширять их творческий потенциал. Кроме этого, оценивание позволяет реализовать системный контроль в разрезе как текущей динамики, так и итогового результата.

**Выводы.** Подводя общий итог рассмотрения выделенной объемной многоаспектной темы статьи, отметим: особенности профессиональной подготовки будущих операторов по исследованию скважин при обучении специальным дисциплинам в контексте формирования у них конструкторско-технологических компетенций не могут быть определены статично или некоторым единственным образом.

Исключительную важность в данном контексте обнаруживает способность педагогов, профессорско-преподавательского состава к внедрению инновационных методов и средств, программных продуктов. Вместе с тем, процесс обучения будущих операторов по исследованию скважин не может быть сведен только лишь к процессам освоения учебной программы, но требует организации эффективной образовательной коммуникативной среды, где каждый мог бы проявить как собственный потенциал, так и выработать навык взаимодействия в рамках коллектива, команды.

Учет социально-психологических характеристик в данном ключе представляется оправданным и необходимым.

**Литература:**

1. Бондаревская Е. В. Смысл и стратегия личностно-ориентированого воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2013. – № 1. – С. 17–25.
2. Захарова Л.Н.Психология управления человеческими ресурсами в организации. – Н. Новгород.: Нижегородский гуманитарный центр, 2015.
3. Поликультурное образование. Учебник. О. В. Хухлаева, Э. Р. Хакимов, О. Е. Хухлаев.М. 2015.

**Педагогика**

**УДК 37.034**

**аспирант, преподаватель ИНПО Санников Максим Алексеевич**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова» (г. Ижевск)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧЕНИКА В ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ГОРОДА ИЖЕВСКА

*Аннотация.* На примере культурно-образовательной среды малого города автор статьи приводит теоретическое, философское и педагогическое обоснование возможности использования его в учебно-воспитательной деятельности воскресной школы. Даются и обосновываются педагогические условия возможности нравственного воспитания школьников на дидактических материалах окружающей социокультурной среды, что позволяет разнообразить дидактические средства, используемые в учебно-воспитательной деятельности, а с другой стороны позволяет взглянуть на воспитанника как на отдельную личность той же самой социокультурной среды. На основе философско-педагогической литературы раскрывается сущность понятия «культурно-образовательная среда».

*Ключевые слова:* педагогические условия, социализация, воскресная школа, воспитание, среда, духовность, нравственность, культурно-образовательная среда, средовой подход.

*Annotation.* The paper gives a theoretical, philosophical and pedagogical justification of using the image of cultural and educational environment of a small town in teaching and educational activities in Sunday schools. The paper gives and justifies the pedagogical conditions of moral education of pupils using the didactic materials of the socio-cultural environment, which provides diversification of the didactic means used in teaching and educational activities, and allows to consider a pupil as an individual belonging to the same socio-cultural environment. The

essence of the term “cultural and educational environment” is revealed on the basis of philosophical and pedagogical literature.
*Keywords:* pedagogical conditions, socialization, Sunday school, upbringing, environment, spirituality, morality, cultural and educational environment, environmental approach.

**Введение.** Тенденции развития начального религиозного образования в настоящее время привлекает всё большее внимание учёных и исследователей. Связано это прежде всего с необходимостью исследования традиций духовно-нравственного воспитания, заложенных в воскресные школы до революции 1917 года. С другой стороны, социокультурные изменения, произошедшие в российском обществе после революции, фактически остановившие развитие православной педагогики как отрасли педагогического знания, с начала 1990-х годов она вновь начали развиваться.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ психолого-педагогической литературы, а также диссертационных исследований в отечественном сегменте научного знания показывает, что наибольшее внимание на учебно-воспитательную деятельность воскресных сосредоточенно в вопросах осмысления сути православной педагогической культуры (С.Ю. Дивногорцева, Т.В. Склярова, А.А. Корольков, А.С. Ананичев и др.), образовательного процесса (Е.А. Никитская, А.А. Корзинкин, О.Л. Янушкявичене, Ю.Т. Антипенко, Л.А, Марченко и др.), в святоотеческой литературе феномен воскресных школ наиболее полно освящаются в трудах святителя Иоанна Златоустого, Иринея Лионского, праведного Иоанна Кронштадского, схиархимандрита Иоанна Маслова и многих других.

В силу того, что в настоящее время отсутствуют теоретические исследования и методические разработки в области функционирования воскресных школ, вопрос дальнейшего развития этого аутентичного источника начального религиозного образования остаётся открытым. Этим, определяется важность феномена современных «воскресных школ» как источника неизменной педагогической аксиологии с философской, социальной, педагогической и ряда других сторон.

С другой стороны, в «светском» сегменте педагогической науки выполнено достаточное количество исследований, в которых в той или иной степени образовательный процесс рассматривается с вопроса образовательной среды (Б.Н. Боденко, Н.Ф. Вишнякова, И.А. Зимняя, В.А. Ясвин, Г.А. Ковалев и др.), содержания образования (А.А. Вербицкий, Н.К. Винокурова, Л.В. Занков и др.), формы деятельности ученика в различных образовательных системах (М.И. Махмутов, М.В. Кларин, И.Я. Лернер, М.М. Поташник и др.), методологии работы со школьниками (В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, Н.А. Морозова и др.). При этом огромном объёме исследований, вопрос о возможности взаимного использования методологии в построении учебно-воспитательной деятельности воскресной школы остаётся малоизученным и последние по-прежнему остаётся на том же самом уровне своего развития что до революции 1917 года.

В настоящее время становится очевидным, что развитие духовных и нравственных свойств личности подрастающих поколений, о которых заявлено в различного рода нормативно-правовых актах государства, невозможна без воспитания гармонично развитой личности. Её полнота и внутренняя духовная жизнь человека при этом тесно связанна с характером её отношения к национальному, культурному и историческому наследию. Поэтому учебно-воспитательный процесс в воскресной школе не может не учитывать связь воспитанника с культурной и социальной средой города (села или деревни), образующего его непосредственное жизненное окружение. Напротив, учебно-воспитательная деятельность воскресной школы в настоящее время оторвана от неё глубокой пропастью пропитанной ветхозаветными образами благонравия и благочестия, а русское церковное искусство, являющееся неотъемлемой частью культурно-образовательной среды, изучается воспитанниками в лучшем случае на примерах времени формирования региональных архитектурных школ XII века и не учитывает образы, окружающие воспитанника постоянно.

Педагогический смысл заявленной нами темы заключается в том, что учебно-воспитательная деятельность воскресной школы в настоящее время должна учитывать и формировать качества социокультурного окружения своего воспитанника на основе той культурно-образовательной среды, которая его окружает. Наиболее продуктивной возможностью в учебно-образовательном процессе воскресной школы являются «композиционно целостные символически-смысловые ансамбли, характеризующиеся устойчивой историко-культурной семантикой», как их определяет Харламова М.А [4].

Традиционная для каждого провинциального города среда, является с одной стороны ближайшим окружением подростка, а с другой, огромным наглядным дидактическим материалом, который как мы уже отметили повсеместно не используется. В связи с усложнением процесса социализации подростков и их сознательный уход от реального мира в виртуальный, предложенная нами концепция приобретает всё большее значение и актуальность в виду возможности использования культурно-образовательной среды для лучшего усвоения нравственных компетенций определённых в Стандарте учебно-воспитательной деятельности для воскресных школ.

«Культурно-образовательная среда - как её определяет Е.П. Белозерцев, - это носитель богатой, разнообразной, в том числе противоречивой информации, воздействующей на разум, эмоции и веру» [1].

Главной и первостепенной задачей в условиях тотальной безграмотности и новыми реалиями жизни крестьян в утвержденном «Положении о начальных народных училищах» значилось «утверждение в народе религиозных и нравственных понятий и распространение первоначальных полезных знаний». Таким образом, воскресная школа давала возможность детям из различных сословий (в основном крестьян) получить элементарные знания необходимые для дальнейшей жизни. А это невозможно без учёта той культурной среды окружающей человека. В настоящее время, первостепенной задачей воскресной школы является «содействие уверовавшему в Бога человеку в сознательном и ответственном вхождении в жизнь Церкви, наставление православного христианина в истинах веры и нравственных нормах христианства, приобщение его к Священному Писанию и церковному Преданию, в том числе к литургической жизни Церкви, к святоотеческому молитвенному и аскетическому опыту» [2]. Однако, начатые Священным Синодом Русской Православной Церковью реформы религиозного образования и воспитания в 2012 году продолжаются и на современном этапе их развития, выдвигая иную, совершенно кардинальную перемена смыслов целей и задач этого института. В настоящее время выдвигается идея не учебной их функции, а педагогического попечения, т.е. - сопровождения детей на приходе. В этом смысле личностно-ориентированная концепция учебно-воспитательной деятельности с опорой на культурно-образовательную среду становится ещё более актуальной.

Таким образом, при единой для дореволюционных и современных воскресных школ программ учебно-воспитательной деятельности прослеживаются некоторые противоречия использования средового подхода в их деятельности. А именно:

1. противоречие между эмпирическим и теоретическим уровнями средового подхода в педагогической практике современных воскресных школ;
2. противоречие между объективной возможностью использования культурно-образовательной среды окружающей воспитанника и степенью её использования в учебно-образовательном процессе самой воскресной школе.

Святоотеческое наследие позволяет выделить сферу духовного становления человека как смысловой уровень, который культурно обусловлен. При этом мы можем судить о иерархичности внутренних ценностей человека. Эмпирически он становится носителем нравственной культуры в процессе взаимодействия с социально-культурной средой. Иерархия аксиологического сознания воспитанника воскресной школы формируется в двояком смысле. Двоякая очевидность нравственного становления прослеживается нами в том, что реальность его собственного, этически воспринимаемого «я» становится отличной от реальности нравственного порядка в общей структуре бытия. Таким образом, единство духовных и нравственных начал обнаруживается нами в жизненном опыте ученика и является результатом его взаимодействия с социальной и предметной средой. Именно этот, живой образ того, что воспитанник увидел и прочувствовал собственным «я» резюмируется им в сознании в виде нравственных убеждений и принципов поведения, что влияет на его дальнейшее духовное развитие.

Как мы уже упомянули выше, средовой подход в образовании позволяет рассматривать систему учебно-воспитательной деятельности в воскресной школе в единстве с окружающей средой. Более того, ни одна из сред (духовная, социальная или физическая) не существует сама по себе и не образует замкнутой системы. Среда, как мы установили выше, целостно воздействует на человека и является источником как сознательного, так и бессознательного усвоения информации.

Общие принципы и понятия средового подхода в отечественной педагогической науке детально описаны в трудах Е.П. Белозерцева, М.С. Кагана, Ю.Р. Вишневского, Д.А. Пряхина и других. Обобщая многочисленные исследования и концепции данной педагогической технологии можно сказать, что культурно-образовательная среда призвана выразить единство системы образования и культуры, акцентировать личностно-формирующую функцию культуры как таковую и культурологический смысл учебно-образовательной деятельности.

Одной из составляющей части культурно-образовательной среды являются школа, семья и церковь. Духовно(религиозно)-нравственное воспитание, таким образом, является важной составляющей каждого института. При их принципиальной разности, педагогические возможности их различны. Нравственное устройство православной церкви определяется духовным законом, возвещённым ещё Спасителем: «Где сокровище Ваше, там и сердце Ваше будет» (Мф. 6.21). Известный русский философ и священник Павел Флоренский, следующим образом определяет понятие сокровища.

«Сокровище – это духовная ценность, то, что признаём мы объективным смыслом и оправданием нашей жизни» [3]. Далее, о. Павел Флоренский поясняет, что наша личность, и, следовательно, все её проявления, всецело определяются нашим сокровищем. Педагогические возможности Церкви и семьи, как малой церкви в христианском её понимании несколько схожи. Однако, обозначенная ещё в начале XX века философско-педагогическая проблема того, что культура нового времени, провозгласившая автономию человека, установила в качестве «сокровища» самого человека, определяет противоречие между неизменным с времен апостолов религиозным пониманием нравственности и современным пониманием категории нравственности исходя из автономии человека, о чем мы говорили выше. Вместо Творца всего существующего в современном обществе был поставлен идол – человек. И в этом принципиальный разрыв двух педагогических систем: учебного процесса общеобразовательной школы с её принципом педоцентричности и воскресных школ с принципом Христоцентричности.

В теории православной педагогической культуры заключается огромный педагогический потенциал опыта предшествующих поколений. Неизменность нравственных и религиозных ценностей, многовековая традиция их воспитания делает воскресную школу в настоящее время сосредоточием духовной мудрости и традиции православной педагогической культуры.

Культурно-образовательная среда, специфика которой определена нами выше, в провинциальных городах схожа. Большинство ныне существующих городов особенно в Приволжье и на Урале создавались как индустриальные центры на рубеже XVII-XVIII веков. Одним из таких центров является культурно-образовательная среда Ижевска – центра железоделательного дела Российской империи XVIII века и «оружейной столицы» современного периода своей истории.

Первые документальные свидетельства о существовании земель на которых в последующем расположился город-завод относятся к 1646 году. Только за XVIII век на территории Урала было основано 50 городов-заводов. В градостроительном и историко-культурном понятии «город-завод» является устойчивым понятием как города-завода с прудом. В схемах любого города-завода именно платина задаёт пространственную систему координат и внешний архитектурный вид города. План города, разработанный первым архитектором города С.Е. Дудиным схож с генпланом Санкт-Петербурга, где радиальные улицы повторяют изгибы заводского пруда, а параллельные улицы расходятся лучами от водохранилища. В городе с прилегающей к нему территорией насчитывается более 300 объектов историко-культурного наследия, из них 8 объектов являются памятниками истории и архитектуры федерального значения (в их числе: Александро-Невский Собор, 1820-1823 гг.; Главный корпус оружейного завода, 1808-1815 гг.; Дом Новикова, 1820-1823 гг.; Заводская плотина, 1760 г.; здание Арсенала, 1823-1825 гг.; здание денежной кладовой, 1852 г.; здание школы им. Свободы, 1924-1926 гг. и казенный дом, 1820-х годов) , а 51 объект относится к памятником истории и архитектуры регионального значения. Памятные места Ижевска связанны в первую очередь с оружейным делом, меценатством, торговлей. В создании современной культурно-образовательной среды причастны такие выдающиеся деятели как граф П.И. Шувалов, А.С. Москвин, Емельян Пугачёв, захвативший город летом 1774 года, А.Ф. Дерябин, Л.Э. Нобель, старший брат основателя Нобелевской премии А. Нобеля, П.А. Бильдерлинг, А.В. Колчак, М.Т. Калашников, Г.А. Кулакова и многих других. Духовно-религиозное наследие отмечено нами деятельностью священномучеников Михаила Тихоницкого, Космы Коротких, а

также протоиерея Захария Лятушевича, схиархиепископа Иоанна (Килина), митрополита Николая (Шкрумко) и других.

В условиях социально-общественного и экономического подъёма на рубеже XIX века в городе складывается разветвлённая сеть культурно-просветительских и общественно-педагогических обществ и объединений. На основании архивных материалов Центрального государственного архива Удмуртии узнаём, что во всех городских храмах действовали церковно-приходские школы, помимо этого духовенство города активно включалось в просветительскую деятельность в качестве законоучителей в казенных школах, создавало различные кружки и общества. Современный Ижевск – один из немногих в России городов, в котором оружейный завод является градообразующим предприятием, продолжающим славные традиции, заложенные еще в начале XVIII века. В городе осуществляет свою образовательную деятельность 4 высших учебных заведений обеспечивающих подготовку специалистов в гуманитарной, технической, сельскохозяйственной и медицинской областях. В системе общего школьного образования действует 93 учебных заведения и 207 дошкольных учреждений.

На основе представленных данных, изучения психолого-педагогической, философской и святоотеческой литературы, создание полного образа культурно-образовательной среды города Ижевска позволило выявить ряд педагогических возможностей использования средового подхода в учебно-воспитательной деятельности воскресных школ. К указанным возможностям мы можем отнести:

- коммуникативные возможности. Они позволяют на основе освоения историко-культурного наследия воспитанниками воскресных школ формировать нравственные нормы межличностного поведения;
- социально-педагогические возможности. Данные педагогические возможности способствуют в результате усвоения воспитанниками социально-исторического опыта развивать чувство любви к своей «малой родине», чувство гражданина и патриота, осознание себя этнической и культурной идентичностью;
- культурно-развивающие возможности. Данные возможности заключаются в нравственном осознании личностной деятельности по развитию и приумножению историко-культурного достояния и стимулируют формирование у воспитанника творческих способностей личности;
- образовательно-просветительские возможности. Они связаны в первую очередь с удовлетворением потребности воспитанников воскресной школы в углублении этических, научно-практических, художественно-эстетических и религиозных компетенций.

Анализ предложенной модели в воскресной школе показывает, что ориентация учебно-воспитательного процесса на выявленные нами педагогические возможности обусловлена рядом факторов:

- активным включением воспитанников в образовательный процесс, особенно в содержание таких дисциплин как: Закон Божий, Литургика, Храмоведение, История Русской Православной Церкви, Церковно-славянский язык;
- активное включение воспитанников во внеклассные формы занятий (которые до этого не использовались): образовательные экскурсии, компьютерное моделирование, круглые столы и школьные научные конференции;
- возрождение в воскресных школах лучших традиций православной педагогической культуры;
- интеграцией воскресной школы, семьи, общественности и церкви, в её литургической практике, в работе по нравственному воспитанию воспитанников.

**Выводы.** Использование культурно-исторической среды в опытно-экспериментальном учебно-образовательном процессе ряда воскресных школ позволило предложить последним конструктивное изменение своего процесса на основании ряда моделей:

1. Модель воскресного школьного дополнительного образования детей;
2. Модель внешкольного воскресного обучения детей;
3. Модель дополнительной воскресной активности детей.

В настоящее время, предложенные модели учебно-воспитательной деятельности проходят апробацию в воскресных школах городских и сельских поселениях. Это позволит выделить актуальность какой-либо модели в условиях численности населения, возможностей прихода, подготовки педагогического состава, а также доступности получения детьми дополнительного образования в других учреждениях. Анализ первых результатов исследования показывает об актуальности заявленной нами темы, расширению педагогических условий реализации стандарта учебно-воспитательной деятельности воскресных школ, рост охвата обучающихся за счет активного вовлечения воспитанников в творческую, проектно-исследовательскую деятельность, расширению возможности индивидуального развития способностей каждого воспитанника.

**Литература:**

1. Белозерцев Е., Долженко О., Усачев А. К вопросу о статусе категории «культурно-образовательная среда» // Alma mater («Вестник высшей школы»). 2003. № 9. С. 29-36.
2. Собрание документов Русской Православной Церкви. Т. 2, ч. 1: Деятельность Русской Православной Церкви. – М.: Издательство Московской Патриархии Русской Православной Церкви, 2014. – С. 656
3. Флоренский, П.А., свящ. Сочинения. В 4 т. Т. 2 / Сост. И общ. Ред. игумена Андроника (А.С. Трубачева), П.В. Флоренского, М.С. Трубачева. – М.: Мысль, 1996. – С. 877
4. Харламова М.А. Педагогические возможности культурно-образовательной среды провинциального города России в духовно-нравственном воспитании учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харламова Марина Александровна; ВГПУ. - Владимир, 2010. - 25 с.

УДК 371
**кандидат педагогических наук, доцент Скударёва Галина Николаевна**
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно- технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

# ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

*Аннотация.* В статье актуализирована проблема формирования личности будущего педагога на основе развития духовно-нравственных ценностей; акцентирована значимость педагогического труда для общества и государства; выстроена ступенчатая система формирования духовно - нравственных ценностей будущего учителя; представлен опыт ГГТУ в контексте формирования духовно-нравственных ценностей как основы формирования личности будущего педагога.
*Ключевые слова:* будущий педагог, духовно-нравственные ценности, университет, волонтёрство.
*Annotation.* The article actualizes the problem of the formation of the personality of the future teacher on the basis of the development of spiritual and moral values; the importance of pedagogical work for society and the state was emphasized; a step-by-step system was built for the formation of the spiritual and moral values of the future teacher; the experience of GSTU in the context of the formation of spiritual and moral values as the basis for the formation of the personality of the future teacher is presented.
*Keywords:* future teacher, spiritual and moral values, university volunteering.

**Введение.** Важнейшей социально-культурной, морально - этической, психолого - педагогической проблемой, определяющей взаимоотношения между миром и человеком, является духовная жизнь человека, где основную роль играют те базовые духовные ценности, которые лежат в основе его существования. Как смысложизненные и смыслоопределяющие ценности, они удовлетворяют духовные потребности людей, формируют мировоззренческие позиции и основные жизненные идеалы и интересы, пронизывая деятельность человека во всех её проявлениях.

Сущностным наполнением духовно-нравственных ценностей можно считать такие базовые ценности, как истина, добро, красота, чувство долга, совесть. Особенно примечательны здесь слова выдающегося философа И. Канта, который писал: «Две вещи наполняют душу всегда новым и все более сильным удивлением и благоговением...- это звездное небо надо мной и моральный закон во мне».

**Изложение основного материала статьи.** В Концепции духовно - нравственного развития и воспитания личности гражданина России отмечается, что «…Духовно-нравственное развитие и воспитание гражданина России является ключевым фактором развития страны, обеспечения духовного единства народа и объединяющих его моральных ценностей, политической и экономической стабильности» [1]. Концепция акцентирует внимание на том, что «духовно-нравственное развитие и воспитание личности» осуществляется «через семью, родственников, друзей, природную среду и социальное окружение и конкретным содержанием наполняются такие понятия, как «малая Родина», «Отечество», «родная земля», «родной язык», «моя семья и род», «мой дом». Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество. «Базовые национальные ценности лежат в основе целостного пространства духовно-нравственного развития и воспитания школьников, т. е. уклада школьной жизни, определяющего урочную, внеурочную и внешкольную деятельность обучающихся. Для организации такого пространства и его полноценного функционирования требуются согласованные усилия всех социальных субъектов – участников воспитания: семьи, общественных организаций, включая и детско-юношеские движения и организации, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ, традиционных российских религиозных объединений» [2].

Основной сферой, в которой формируется как человеческий, так и социальный капитал, является сфера образования, поэтому именно здесь и должны быть сфокусированы усилия общества и государства. Духовно-нравственные ценности применимы в качестве оценочного основания ко всем сферам жизнедеятельности человека как личности.

Закономерен при этом вопрос: кто должен управлять человеческой деятельностью на этапе развития личности её индивида в условиях современной социально - культурной ситуации, которая характеризуется кризисом духовности, нравственности, наконец, кризисом личности вследствие утраты духовно - нравственных ценностей?

События последнего времени подтвердили, что девальвация духовных ценностей оказала негативное влияние на общественное сознание большинства социальных и возрастных групп населения нашей страны (как на подрастающее поколение, так и на их родителей), резко снизили воспитательное воздействие российской культуры, искусства и образования как важнейших факторов формирования нравственности. Стала всё более заметной постепенная утрата нашим обществом традиционно российского нравственного сознания. В общественном сознании получили широкое распространение равнодушие, эгоизм, цинизм, немотивированная агрессивность, неуважительное отношение к социальным нормам.

Безусловно, историческая миссия формирования нового человека должна принадлежать УЧИТЕЛЮ, ПЕДАГОГУ, которому под силу утверждать в образовательном пространстве России авторитет духовности, идеалы человеколюбия.

Образование в современных условиях является открытой социально-педагогической системой, функционирующей с участием многих лиц, обладающих опытом и стремящихся передать его другим. Принцип открытости рассматривается как особый способ организации жизнедеятельности образовательной организации в активном взаимодействии с социумом[6]. В таком взаимодействии в равной степени заинтересованы все субъекты образовательного процесса. Готовность образовательной системы к

сотрудничеству с различными социальными институтами является одной из характеристик её открытости, признаком демократичности [4].

В ежегодных посланиях Президента России В.В. Путина Федеральному собранию Российской Федерации подчеркнуто: … «Образованию отводится ключевая роль в духовно - нравственной консолидации российского общества, его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны. Именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь обучающегося. Отношение к школе как единственному социальному институту, через который проходят все граждане России, является индикатором ценностного и морально-нравственного состояния общества и государства.

Как видно, современные нравственные ориентиры, акцентируют общественную значимость педагогического труда, определяют высокие требования к личности учителя, носителю духовности по определению. Учителю еще с древнейших времен общество вручало свое будущее – детей, как самому опытному, мудрому, высоконравственному человеку.

Именно его предназначение - в трансляции прогрессивных духовных идей и высокой морали. Нравственный облик педагога раскрывается в системе его отношений к своей основной и общественной работе, к учащимся, их родителям и другим людям, к самому себе. Эти отношения являются для воспитуемых убедительным комментарием к тем нравственным идеям, которые утверждаются в образовательном процессе[3].

Однако, современная образовательная ситуация осложняется тем, что на текущий момент в государстве пока ещё не разработаны и не приняты федеральные государственные стандарты воспитания в современных условиях. Вместе с тем, общество и государство, невзирая на перечисленные факторы, предъявляет высокие моральные требования к современному учителю.

Более того, всё чаще в рамках множества дискуссионных площадок по вопросам образования обсуждаются вопросы, связанные с компетенциями, трансформацией профессионального образования, профессиональными стандартами, подготовкой молодого поколения для будущего. В педагогическую лексику вошли такие понятия как «мягкие» или «гибкие» компетенции учителя, сущностно наполненные такими моральными и этическими конструктами, как СО-УЧАСТИЕ, СО-ТВОРЧЕСТВО, СО-ДРУЖЕСТВО, СО-ПЕРЕЖИВАНИЕ И ДР.

Так каким же по сути, формам и содержанию должно стать вузовское педагогическое образование, в процессе которого осуществляется подготовка будущего педагога «сеять разумное, доброе, вечное»?

Представляется, что должна быть выстроена уровневая, ступенчатая система формирования духовно - нравственных ценностей будущего учителя, базирующаяся на триаде:

- формирование нравственного сознания;
- формирование нравственных чувств;
- формирование нравственных действий.

Абитуриенты приходят в педагогический вуз уже с определённым уровнем нравственного сознания, сформированным ещё в школе. Задача университета создать такую образовательную систему и воспитательную среду, в рамках которой своими нравственными действиями студенты смогут сформировать свои нравственные чувства, которые в перспективе и примут облик мягких педагогических компетенций [5].

В студенческом возрасте успех положительного влияния духовных ценностей на нравственное развитие личности не всегда зависит от личных предпочтений. Преподаватель-куратор может успешно изменить неправильно сформированное убеждение, доказав важность ценности, как категории нравственного воспитания, не только для себя, но и для других людей, используя те же методы убеждения, приводя необходимые практико-ориентированные доводы, опираясь на моральные принципы, что безусловно помогает их дифференциации.

Прежде всего, необходимо отметить педагогическое значение дисциплин гуманитарного цикла, которым отведена ключевая роль в развитии духовности и повышении нравственного потенциала студентов.

В изучении педагогики, психологии, философии, социологии, истории особое внимание уделяется духовной наполненности содержания учебной дисциплины, обращению к вопросам нравственности. Однако, мало передать студентам знания о духовности….

Знаниевая норма становится действенной лишь тогда, когда она входит в контекст ведущей деятельности и приобретает социально- педагогический и психологический смысл. Основным условием усвоения будущим педагогом общественно выработанных духовно-нравственных особенностей является его включенность в «живую» событийную деятельность, которая направляется соответствующими потребностями, мотивами и предполагает актуализацию у человека со-присутствия, со-действия, со-чувствия, со-переживания, со-участия. Для включения студентов в «живую» деятельность максимально используются широкие возможности учебного процесса (тренинги, практика) и внеучебной деятельности, ориентированной на разнообразные виды социальной активности.

Особую роль в воспитании духовно-нравственных ценностей у студенчества играет волонтерство в социальной сфере и приобретает особую значимость в Год волонтёрства. Волонтерство – это добровольная и безвозмездная помощь обществу и конкретному человеку, это созидательная сила, строящая здоровое сообщество; это добродеяние и милосердие. Данная деятельность требует от ее участников проявления милосердия, сострадания, бескорыстного соучастия и гуманности. Поэтому волонтерская деятельность – эффективное средство воспитания, социализации и самореализации личности студента, что очень важно для формирования профессионально-личностных качеств будущих педагогов. Волонтерское движение нашего вуза имеет несколько направлений и форм деятельности: Центр волонтерского движения «Социальная инициатива», экологический отряд «Студенческий лес», агитбригады, педагогические отряды.

Центр волонтерства и добровольчества ГГТУ совместно с кураторами групп осуществляют работу студентов по следующим направлениям:

- кураторские часы, открытые беседы с представителями духовенства г.о. Орехово-Зуево «Уроки милосердия и доброты»;

- помощь в уборке территорий, прилегающих к храмам Орехово-Зуевского благочиния;

- организация и проведение творческих мероприятий с воспитанниками церковно-приходской школы и детьми прихожан храмов Орехово-Зуевского благочиния;

- участие в деятельности организации «Красный крест», посещение больных и пожилых людей в больницах совместно с прихожанами храмов;

- организация волонтерами концертных программ и мероприятий в рамках проведения религиозных праздников и общегородских просветительских мероприятий «Рождественские чтения»; «Дни славянской письменности и культуры» и др.

- просветительские мероприятия по профилактике экстремизма в молодежной среде.

Это далеко не полный перечень нравственных действий, добрых дел и душевных откликов, предопределяющих формирование нравственных ценностей будущего педагога.

Студенты 1-5 курсов участвуют в социальных проектах и акциях для детей-сирот, детей-инвалидов, детей с отклонениями в развитии, детей, оставшихся без попечения родителей. Каждый студент, участвуя в волонтерских акциях, не только приобретает новый социальный, эмоциональный, жизненный и профессиональный опыт взаимодействия с различными категориями населения, но и растет в нравственном отношении.

Вовлечённый в различные виды социально-значимой деятельности, в том числе гражданско-патриотической, досугово-развивающей, профессионально-ориентированной, будущий педагог принимает как ценное гражданственность и человечность, уважительное отношение к нравственным качествам другого человека, к его индивидуальности, осознаёт социальную значимость коллектива, общества, усваивает нормы нравственно-значимого поведения - поведения под контролем совести.

Личность несвободна, если она не отличает добро от зла, не ценит жизнь, труд, семью, других людей, общество, Отечество, то есть всё то, в чём в нравственном отношении утверждает себя человек и развивается его личность.

**Выводы.** Знание наук и незнание добра, острый ум и глухое сердце таят угрозу для любого человека, тем более для педагога, ограничивают и деформируют его личностное развитие.

Только формируясь как духовная личность, будущий педагог способен относится к педагогической деятельности не как к заработку, а как к особой миссии - Служения себе, семье, близким, детям, окружающим людям, Отечеству. Идея служения питала живительными силами многие поколения россиян и была мощным созидательным мотивом. Именно её следует вновь призвать на службу России.

Отсюда бесспорно, будущее нашей страны в значительной степени зависит от качественной подготовки будущих педагогов. Поэтому высшее педагогическое образование должно быть направлено на подготовку не только компетентного профессионала, но и духовно развитой личности, человека высокой культуры, творца и гражданина, который чувствует свою духовно-моральную ответственность «за мир и себя в мире» [5].

**Литература:**


1. Концепция духовно- нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Проект (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков) // Вестник образования. - № 17. - сентябрь 2009. Официальное справочно-информационное издание Министерства образования и науки Российской Федерации - www.vestnik.edu.ru/proect.html
2. Скударёва Г.Н. Современные родители как субъекты формирования социального заказа и эксперты качества образования.Семейное воспитание в отечественном образовании: монография. - Орехово-Зуево: МГОГИ, 2015. 148 с. С. 100 -114.
3. Скударёва Г.Н. Формирование профессиональной компетентности учителя общественно - активной школы. Учебно – методическое пособие для бакалавров, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого – педагогическое образование», педагогов – слушателей факультета повышения квалификации / Москва, 2015.
4. Скударёва Г.Н. Общество и образование в современной России: философский и социокультурный аспекты. Современное общественно-ориентированное образование: диалог концепций: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. 2015. С. 6 -24.
5. Скударёва Г.Н., Осинина Т.Н. Социальный заказ на непрерывное педагогическое образование // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 57-1.Ч. 1. С. 200-209.
6. Скударёва Г.Н., Павлова О.Г. Цифровое образование: от теоретического осмысления к реализации социального заказа // Современные здоровьесберегающие технологии. №4. 2017. С. 150-157.




**УДК:378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Майя Ивановна**
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
**кандидат педагогических наук Лисецкая Ирина Анатольевна**
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

## ВИДЫ И ФОРМЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА СОТРУДНИКАМИ ОВД РОССИИ

*Аннотация.* В статье определены наиболее эффективные формы организации самостоятельной работы при освоении программ по изучению русского жестового языка в рамках профессионального обучения сотрудников ОВД в образовательных организациях системы МВД России. Описываются виды самостоятельной работы, наиболее адекватные для формирования комплекса теоретических знаний о дактилологии, жестовом языке и развития практических навыков и умений их использования в профессиональной деятельности сотрудниками ОВД России.

*Ключевые слова:* жестовый язык, профессиональное обучение, сотрудники ОВД, самостоятельная работа, формы организации самостоятельной работы.

*Annotation.* The article defines the most effective forms of organization of independent work in mastering the programs for the study of the Russian sign language within the framework of professional training of officers of Interior Agencies in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. It describes the types of

independent work that are most appropriate for the formation of a complex of theoretical knowledge about dactylology, sign language and the development of practical skills for their use in professional activities by the officers of Interior Agencies of Russia.

*Keywords:* sign language, professional training, officers of Interior Agencies, independent work, forms of organization of independent work.

**Введение.** В России при активной государственной поддержке процесс социальной реабилитации лиц с нарушением слуха является приоритетным направлением в решении проблем социальной защиты инвалидов, обеспечения их безопасности, реализации их гражданских и лингвистических прав [1]. Так, 30 декабря 2012 года президент Российской Федерации Владимир Путин подписал Федеральный закон «О внесении изменений в статьи 14 и 19 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. №181-ФЗ», в соответствии с которым жестовый язык стал одним из официальных языков Российской Федерации и получил государственную поддержку. В этом же году Россия ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов, согласно которой они имеют право наравне с другими гражданами страны на признание и поддержку их особой культурной и языковой самобытности, включая жестовый язык и культуру глухих.

Необходимость социализации глухих и слабослышащих граждан, их социальной и правовой защиты обусловила появление программы «Доступная среда», предусматривающей обучение основам русского жестового языка специалистов, оказывающих государственные услуги населению, в том числе – сотрудников правоохранительных органов [2], что подтверждено Приказом Министерства внутренних дел России от 12 мая 2015 г. № 544 «Об утверждении порядка определения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации, исполнение обязанностей по которым требует владения сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации навыками русского жестового языка» [3], а также Приказом Министерства внутренних дел России, Минобрнауки России от 15 июня 2015 г. № 681/587 «Об объеме владения навыками русского жестового языка сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации, замещающими отдельные должности в органах внутренних дел Российской Федерации» [4].

Данные обстоятельства существенно изменили характер требований, предъявляемых к уровню профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел. Одним из основных и важных показателей профессионализма сотрудников полиции является их умение использовать в конкретной ситуации те языковые средства, которые будут наиболее эффективными в достижении коммуникативных задач, способность наладить надлежащий контакт с разными группами населения, в том числе с лицами с нарушениями слуха [5].

Высокий уровень сформированности речевой компетентности становится важнейшим профессионально-личностным качеством сотрудника органов внутренних дел, что дает возможность сотруднику выступать в различных профессиональных ролях, корректировать ход межличностного общения, эффективно проявлять свои профессиональные качества, что обеспечит результативность его деятельности.

С 2016 года в рамках профессионального обучения сотрудников ОВД в образовательных организациях системы МВД России реализуются программы по изучению русского жестового языка, в ходе освоения которых происходит последовательное совершенствование профессиональных компетенций посредством формирования у обучающихся комплекса теоретических знаний о дактилологии, жестовом языке, об особенностях общения с инвалидами с нарушениями функции слуха, а также формирования умений и навыков выстраивать с ними диалогическое общение при помощи дактильного и жестового языка.

Ход и результаты реализации вышеназванных программ напрямую коррелируются с выбором соответствующей стратегии познавательной лингвистической деятельности [6], уровнем организации самостоятельной работы обучающихся, поскольку система ведомственного высшего образования призвана не только обеспечить освоение программного материала, но и сформировать профессионально необходимые компетенции.

Множество аспектов самостоятельной работы обучающихся образовательных организаций высшего образования рассмотрены в исследованиях ученых: И.В. Горлинского, А.А. Дорофеева, Б.П. Есипова, Н.В. Кузьминой, В.Я. Макашова, Е.И. Мещеряковой, Д.Д. Невирко, П.И. Образцова, П.И. Пидкасистого. В то же время анализ научных исследований показал, что вопросы организации самостоятельной работы при изучении русского жестового языка остаются неисследованными.

Научно-педагогическая литература трактует термин «самостоятельная работа» по-разному. В широком смысле самостоятельная работа рассматривается как процесс формирования самостоятельности личности, способной ставить и решать учебные и профессиональные задачи самостоятельно, работать творчески. В узком смысле это работа в аудитории и за ее пределами, осуществляемая на всех видах учебных занятий [7]. В нашей статье самостоятельная работа обучающихся образовательных учреждений МВД России рассматривается как практическая деятельность по решению разноплановых познавательных и практических задач, имеющая целью подготовку к самостоятельному выполнению профессиональных задач, в ходе которой обучаемые проявляют сознательность, самостоятельность и активность.

**Формулировка цели статьи.** Цель статьи – определить наиболее эффективные виды и формы организации самостоятельной работы при освоении программ по изучению русского жестового языка в рамках профессионального обучения сотрудников ОВД в образовательных организациях системы МВД России.

**Изложение основного материала статьи.** Для реализации задач самостоятельной работы обучающихся и ее осуществления необходим ряд условий, которые обеспечивает образовательная организация: наличие материально-технической базы; обоснованность содержания заданий, входящих в самостоятельную работу обучающихся; связь самостоятельной работы с рабочей программой; развитие преподавателями у обучающихся навыков самоорганизации, универсальных учебных компетенций; сопровождение преподавателями выполнения самостоятельной работы обучающихся, текущий и конечный контроль ее результатов.

Традиционно самостоятельная работа обучающихся занимает значительный объем в процессе изучения любого языка, особенно при освоении лексического, грамматического материала, при отработке речевых навыков. Учебная, справочная литература, компьютерные и мультимедийные технические средства, сеть Интернет предоставляют обучающимся широкие возможности самостоятельно осваивать материал,

совершенствовать теоретические знания и практические навыки, однако нужно учитывать важнейшую роль преподавателя при организации самостоятельной работы обучающихся. В поле ответственности преподавателя находится не только правильная организация и планирование самостоятельной работы, но и формирование стойкой мотивация к усвоению учебного материала, которая в значительной мере является залогом успешного освоения программы.

Современная высшая школа классифицирует самостоятельную работу по разным критериям. С учетом места и времени проведения, характера и способа осуществления контроля со стороны преподавателя выделяют аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу. Организуемая преподавателем аудиторная самостоятельная работа по изучению русского жестового языка осуществляется под его методическим, организационным руководством и контролем и предполагает самостоятельное выполнение обучающимися групповых или индивидуальных заданий.

Внеаудиторная самостоятельная работа, являясь логическим продолжением аудиторной, направлена на развитие и углубление знаний, умений и навыков. Она менее регламентирована, чем аудиторная, вследствие чего планирование, организация и контроль такой работы вызывают некоторые затруднения.

Анализ педагогических исследований по проблеме [8, 9, 10] дает возможность определить, что рациональная организация внеаудиторной самостоятельной работы при изучении русского жестового языка сотрудниками органов внутренних дел должна включать следующие рекомендуемые формы.

*Для овладения знаниями:* изучение основной и дополнительной учебной литературы; составление конспекта; работа с жестовыми словарями и справочниками; ознакомление с нормативными документами; учебно-исследовательская работа; использование аудио- и видеозаписей, компьютерной техники, возможностей сети Интернет и др.

*Для закрепления и систематизации знаний:* работа с конспектом лекции; работа над учебным материалом (учебника, дополнительной литературы, аудио- и видеозаписей); ответы на контрольные вопросы; аналитическая обработка текста (аннотирование, рецензирование, реферирование и др.); подготовка рефератов, докладов, составление тематических текстов, диалогов и др.

Закрепление знаний теоретического материала происходит посредством использования необходимого инструментария практическим путем (отработка упражнений для овладения устойчивыми навыками дактилирования и жестовой речи, выполнение контрольных заданий, тестов для самопроверки). Учитывая ограниченный объем часов, отведенных на освоение программ по изучению русского жестового языка, задания целесообразно подбирать таким образом, чтобы задействовать долгосрочную память, ассоциативное запоминание и мышление. Задания для самостоятельного выполнения должны создавать возможности для экстенсивной работы, тренировки рецептивных навыков запоминания новых речевых жестов. Такими заданиями могут быть упражнения по поиску и употреблению в словосочетаниях и предложениях новых речевых жестов, необходимых для дальнейшей работы, повторение и систематизация грамматического материала.

*Для формирования умений:* подготовка к практическим занятиям, включающая освоение теоретического материала по теме (темы в целом, отдельных вопросов и положений темы и т. д.). Умения формируются в процессе изучения дактильных знаков и речевых жестов, многократного воспроизведения и отработки лексических единиц в различных сочетаниях в предложенных упражнениях. В ходе выполнения упражнений новые жесты вводятся в словосочетания, предложения, диалоги и тексты. Уровень сложности упражнений постепенно повышается. Происходит последовательный переход от выполнения упражнений репродуктивного характера к продуктивному и творческому, предполагающему составление диалогических и монологических высказываний самими обучающимися.

Подготовку к занятиям следует начинать с упражнений на развитие кистей и пальцев рук, после чего рекомендуется отрабатывать дактилирование по установленным правилам. С целью повышения скорости дактилирования упражнения с применением пальцевой азбуки следует выполнять на протяжении всего курса изучения русского жестового языка.

Необходимым условием формирования самостоятельности является использование упражнений с постепенным усложнением учебных и коммуникативных задач, что сопровождается проявлением инициативности при их выполнении.

Среди форм работы, обеспечивающих коммуникативную практику, целесообразно использовать следующие: исполнение и узнавание речевых жестов, перевод подготовленного текста на русский жестовый язык, практика прямого и обратного перевода, и т. д. Данные формы работы могут осуществляться в парах, группах и индивидуально.

С учетом приведенного описания многообразия форм внеаудиторной самостоятельной работы отметим, что разъяснение целей, контроль их понимания на каждом из этапов обучения – необходимые условия формирования умения самостоятельной постановки целей и определения задач. Контроль может быть осуществлен преподавателем непосредственно или опосредовано. Взаимоконтроль позволит активизировать как аудиторную, так и внеаудиторную самостоятельную работу.

Самостоятельная работа при изучении русского жестового языка требует систематического подхода. Учебный материал должен использоваться с учётом индивидуальных особенностей и возможностей: степени подвижности кисти рук, моторики пальцев, уровня развития зрительной памяти и языковых навыков. Изучение нового материала следует начинать только после усвоения пройденного, неоднократного закрепления и повторения уже знакомых жестов.

**Выводы.** В условиях реализации программ по изучению русского жестового языка в рамках профессионального обучения сотрудников ОВД в образовательных организациях системы МВД России многократно возросла роль самостоятельной работы обучающихся. Для активизации самостоятельной познавательной деятельности и повышения ее эффективности целесообразно использовать разнообразные формы и виды самостоятельной работы, учитывая индивидуальные способности и особенности обучающихся, характер познавательной деятельности и вид управления ею, полноту и степень самостоятельности при выполнении разных по сложности и содержанию заданий, вовлекая обучающихся в разносторонние формы общения и контроля.

**Литература:**

1. Смирнова М.И. Реализация языковых прав лиц с нарушением слуха в контексте обеспечения безопасности личности // Обеспечение общественной безопасности и противодействие преступности: задачи,

проблемы и перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (23 июня 2017 г.) Том II. Краснодар, 2017. С. 313-319.

2. Постановление правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 297 (ред. от 19 февраля2015 г.) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации Доступная среда на 2011 – 2015 гг.» // Собр. законодательства Рос. Федерации. 2014. № 17. Ст. 2060.

3. Приказ Министерства внутренних дел России от 12 мая 2015 г. № 544 «Об утверждении порядка определения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации, исполнение обязанностей по которым требует владения сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации навыками русского жестового языка» // Текст документа официально опубликован не был.

4. Приказ Министерства внутренних дел России, Минобрнауки России от 15 июня2015 г. № 681/587 «Об объеме владения навыками русского жестового языка сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации, замещающими отдельные должности в органах внутренних дел Российской Федерации» // Текст документа официально опубликован не был.

5. Смирнова М.И., Лисецкая И.А. Русский жестовый язык как предмет изучения сотрудниками органов внутренних дел России // Проблемы современного педагогического образования. Серия Педагогика и психология. №56 (2). Ялта. 2017. С. 219 –226.

6. Смирнова М.И., Коршунова И.Г. Стратегии познавательной лингвистической деятельности. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. 310-1 (64). С. 193-195.

7. Смирнова М.И., Коршунова И.Г. Виды и формы самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов. Грамота. 2015. №11 (53): в 3-х ч. Ч.II. С. 155-160.

8. Базоев В.З., Паленный В.А. Человек из мира тишины. М.: ИКЦ «Академкнига». 815 с.

9. Зайцева Г. Л. Жест и слово: научные и методические статьи. М.: ВОГ. 2006. 631 с.

10. Зайцева Г. Л. Методы изучения системы жестового общения глухих // Дефектология. № 1. С. 3-11.

**Педагогика**

**УДК 378. 1**

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

## НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье рассмотрены и проанализированы подходы (системно-деятельностный подход, инновационный подход, индивидуально-творческий), которые позволяют формировать готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности; вопросы качества подготовки современного выпускника образовательной организации высшего образования педагогического направления, уровень его готовности к решению функциональных задач профессиональной деятельности.

*Ключевые слова* готовность, педагог, образовательная организация высшего образования, профессиональная деятельность, системно-деятельностный подход, инновационный подход, индивидуально-творческий подход.

*Annotation*. In the article, approaches (system-activity approach, innovative approach, individual-creative approach) that allow to form the readiness of future teachers for professional activity are considered and analyzed; questions of the quality of the training of a modern graduate of an educational organization of higher education in the pedagogical area, the level of his readiness to solve the functional problems of professional activity.

*Keywords* readiness, teacher, educational organization of higher education, professional activity, system-activity approach, innovative approach, an individually creative approach.

**Введение.** «Единственная возможность заставить человека сделать что-либо – это сделать так, чтобы он сам захотел сделать это» (Д. Карнеги).

В эпоху инноваций, современная школа нуждается в компетентных психолого-педагогических кадрах, способных обеспечить успешную и эффективную реализацию образовательного процесса с позиции субъект-субъектной парадигмы, в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов. Модернизация российского образования и, как следствие, переход от сложившейся отечественной системы образования, коренное преобразование принципов построения образовательного процесса и взаимодействия субъектов этого процесса: преподавателя и обучающегося, являются сегодняшней реальностью. В значительной степени организационно-методические проблемы этого взаимодействия в условиях модернизации обусловлены отказом от субъект-объектной образовательной парадигмы (преподаватель – субъект, обучающийся – объект) и переходом к субъект-субъектной парадигме, при осуществлении которой обучающийся и преподаватель – полноправные субъекты, причём функция преподавателя сводится к обеспечению запросов и потребностей обучающегося посредством оказания помощи, консультаций и т.п. [7, с. 16]. Остается открытым вопрос о качестве подготовки современного выпускника образовательной организации высшего образования (ООВО) педагогического направления, об уровне его готовности к решению функциональных задач профессиональной деятельности [3].

**Формулировка цели статьи**. Проанализировать подходы, позволяющие сформировать готовность к профессиональной деятельности обучающихся педагогических специальностей.

**Изложение основного материала статьи**. В современных образовательных преобразованиях достаточно высокие требования предъявляются к уровню знаний по теоретическим дисциплинам и практической готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности. Педагогу необходимо направлять учебно-воспитательный процесс на личность обучающегося, организовывать свою профессиональную деятельность, таким образом, чтобы каждый обучающийся располагал неограниченными возможностями для самостоятельного и творческого развития. Все это в различных измерениях

обусловливает проблематику и содержание профессиональной подготовки педагога, необходимость создания педагогических систем становится актуальной, которые ориентированы на инновационную деятельность, поиск современных подходов к подготовке педагога. В процессе обучения у будущих педагогов необходимо сформировать и развить:

- ✓ творческое воображение;
- ✓ систему психолого-педагогических знаний;
- ✓ способность целенаправленно генерировать нестандартные идеи с использованием интеллектуальных инструментов и механизмов самореализации;
- ✓ специальные психолого-педагогические методы, приемы и средства, предоставляющие возможность активно проводить педагогическую деятельность.

Все это предполагает реализацию индивидуально-творческого подхода к готовности педагогов заниматься профессиональной деятельностью. Суть индивидуально-творческого подхода состоит, в развитии индивидуальной, самобытной личности; в слиянии социального и личностного значений. Главное назначение индивидуально-творческого подхода – создание условий необходимых для самореализации личности педагога, раскрытия и развития творческих возможностей, собственного мировоззрения и мнения. Реализация творческого потенциала педагога взаимосвязана с продуктивностью психосоматических процессов и проявлением креативности, поскольку творческого потенциала имеет прямо пропорциональную зависимость с уровнем креативной самореализации и самостоятельного развития. Творческий потенциал – динамическая структура личности педагога, которая содержит совокупность креативных способностей и психологических инноваций личности в период обучения и развития [8, с. 44]. Рассмотрим критерии креативности, которые помогут педагогу быть готовым к осуществлению профессиональной деятельности: оригинальность, гибкость, чувствительность, самостоятельность, независимость, открытость, спонтанность. Применение индивидуально-творческого подхода предполагает формирование у педагога идеального образа «Я-концепция», что в свою очередь связано с реформированием мотивационной сферы, трансформирование «что я должен сделать» в «сделанное». Возникновение цели внутри личности, осознание личностного смысла профессиональной деятельности является результатом такого реформирования.

Системообразующим фактором готовности педагога к профессиональной деятельности является потребность в трансформировании, совершенствовании профессиональной деятельности с помощью косвенного отношения к педагогической профессии и обучающимся. В основе проявления индивидуальности находится механизм само актуализации потенциальных возможностей личности педагога. Процесс трансформации потенциальных возможностей личности педагога в актуальные, составляет внутренний, психофизический, сценарий развития личности, означает само актуализацию как механизм развития. Содержательные компоненты само актуализации обусловливают потенциальные особенности личности; процессуальные компоненты выявляют особенности и указывают на актуализирующиеся действия. Синергетический подход является одним из условий развития креативности педагога, и позволяет переориентировать образовательную стратегию на обучающегося, демонстрирует и учитывает непрерывность, четкое отсутствие заранее определенного алгоритма развития личности в образовательном процессе, многозначность педагогических воздействий. Отказ от установленной парадигмы обучения и воспитания, манипулятивной педагогики, свобода самовыражения и самореализации личности в образовательном пространстве ООВО, смещение акцента с накопления знаний и способностей на поиск индивидуальной стратегии самоопределения, актуализация принципов активности, диалогичности, самостоятельности и творчества позволяют перейти к открытым саморегулирующимся системам в процессе профессионального обучения будущих педагогов.

Проанализируем инновационный подход, применяемый к формированию готовности будущих педагогов к профессиональной педагогической деятельности. Такой подход, вызывает положительное отношение при появлении проблемных ситуаций в профессиональной деятельности педагога, непрерывное стремление к переоценке сложившихся ценностей, и его возможно реализовать за счет изменения технологий педагогического процесса. Термин инновационность зачастую трактуется как открытость, проницаемость другого мнения, в отличии от личного. Готовность педагога изменить свою позицию и рассмотреть другие аспекты осуществления образовательного процесса, способность координировать свое мнение и точку зрения с другими людьми, осознание собственной субъективности необходимо формировать в период обучения в образовательной организации высшего образования, прохождения педагогической практики.

С позиций системно-деятельностного подхода модель профессионального стандарта педагогической деятельности содержит группу компетентностей, которые обеспечивают разрешение основных функциональных задач педагога и спрогнозировать дальнейшее развитие ситуации. Компетентность – системное выражение знаний, способностей и личностных качеств, которые позволят успешно решать поставленные задачи, входящие профессиональные обязанности [6]. Такая модель может быть конкретизирована в соответствии с психологическим анализом деятельности педагога (компонентным; функциональным; мотивационно-смысловым) как совместной деятельности, где преподаватель и обучающийся выступают как равноценные субъекты образовательного процесса. Готовность педагога к профессиональной деятельности – совокупность компетентностей, представленных на рисунке 1.

**Рисунок 1. Составляющие готовности педагога к профессиональной деятельности с позиции системно-деятельностного подхода**

Соответствующие показатели готовности позволяют оценить, деятельность педагога при осуществлении целеполагания, мотивации обучающихся, разработке программ и принятии педагогических решений, организации деятельности, обеспечении ее информационного наполнения [5].

Актуальность поиска инновационных подходов, моделей, технологий оценки готовности педагога к профессиональной деятельности определена перечнем аспектов [9, с. 288]:

- ✓ новые требования к качеству начального и общего образования, отраженные в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС);
- ✓ введение профессионального стандарта педагога;
- ✓ поиск инновационных подходов к пониманию содержания профессиональной деятельности педагога в информационном обществе;
- ✓ государственный заказ в сфере образования;
- ✓ оценка деятельности ООВО по результатам мониторингов эффективности образовательной деятельности.

Общее образование, которое находится в процессе реформирования, требует от педагога разрешение возникающих профессиональных задач при подготовке обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС. Поливекторность подготовки педагога к профессиональной деятельности, исследование профессиональных и образовательных недостатков в обучении, персонификация образовательных запросов обучающихся подвергается анализу в педагогической науке и практике с помощью аттестации педагогических кадров и повышения квалификации. Одновременно с тем, подготовка педагогов к профессиональной деятельности требует глубоких изменений, которые связаны с определением роли и места профессионального стандарта педагога при разработке основных профессиональных образовательных программах (ОПОП) высшего образования, с чередованием компетентностей выпускника по направлению подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки» для каждого уровня высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) и с определением образовательных недостатков самого обучающегося, определяющих направление профессионального становления [1, с. 58]. Качество современного профессионального образования обусловливается перечнем признаков, которые связаны с образовательными результатами обучающихся, с характером условий обучения образовательных организаций высшего образования для достижения требуемых результатов. При проектировании процесса подготовки обучающихся в основе лежит задачный подход, предполагающий решение профессиональных задач, определенных профессиональным стандартом педагога [4, с. 111], в динамично-информационной

профессиональной среде, что станет залогом эффективности его профессиональной деятельности на рабочем месте.

Оценка компетентностей педагогов, на основе анализа конспектов уроков (как отражения реальной деятельности), которые были проведены обучающимися во время педагогической практики, позволила выяснить, к решению каких функциональных задач и в какой мере подготовлены выпускники ООВО в условиях существующего образовательного процесса; а также, увидеть реальную картину готовности современных обучающихся-выпускников к профессиональной деятельности [2, с. 237]. По проведенным наблюдениям, выпускники слабо ориентируются в области целеполагания на различных этапах урока, не владеют методами перевода цели в учебную задачу, часто отождествляя тему и цель урока; не владеют методами мотивации учебной деятельности, методами педагогического оценивания, создания ситуации успеха для обучающегося; в информационной области основы деятельности будущие педагоги хотя и достаточно отразили знания преподаваемой дисциплины, нормативных методик обучения, информационных технологий, но при этом, в организации учебного процесса, не учитываются индивидуальные особенности обучающихся; будущие педагоги слабо ориентируются в субъективных условиях деятельности; обнаруживают недостаточное владение методами разработки программ и принятия педагогических решений; знания же ограничиваются рамками одной темы урока; также, будущие педагоги недостаточно проявили способность принимать решения в различных педагогических ситуациях; внутренние условия учебной деятельности при организации учебного процесса не находят своего отражения; в области организации учебной деятельности обучающиеся не отразили владение способами установления субъект-субъектных отношений взаимного сотрудничества и взаимопонимания, не владеют методами выявления уровня понимания и усвоения обучающимися учебного материала на различных этапах урока; недостаточно владеют методами формирования и организации использования интеллектуальных операций, адекватных решаемой задаче; также, проявилась неготовность к воспитательной работе, обозначилась тенденция к дегероизации поколения, испытуемые обнаруживают трудности в способах формирования нравственно-личностных качеств.

**Выводы.** Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что на сегодняшний день, существующая система подготовки будущих педагогов, ориентированная на применение теоретических знаний, не обеспечивает достаточного уровня формирования профессиональных компетентностей. Приходя на должность в школу, «молодой специалист» формирует у обучающихся неправильные навыки учебной деятельности. Таким образом, современный выпускник ООВО педагогической специальности не готов к решению основных функциональных задач профессиональной деятельности, способствующих реализации главной цели педагогической деятельности – созданию условий для того, чтобы научить обучающегося учиться. Полученную картину дополняют и результаты самооценки профессиональной деятельности, характеризующие представления о собственной готовности обучающихся к решению функциональных задач. Испытуемые обучающиеся отметили у себя неадекватно высокий уровень развития педагогических компетентностей, превосходящий результаты самооценки педагогической деятельности педагогов с многолетним стажем работы [5], что свидетельствует о несформированности адекватных осознанных представлений у обучающихся о собственной профессиональной компетентности. Существующая система подготовки обучающихся будущих педагогов требует перестройки педагогического процесса с целью повышения уровня развития педагогических компетентностей как показателей готовности выпускников ООВО педагогического направления к профессиональной деятельности.

**Литература:**

1. Везетиу, Е.В. Критерии оценки педагогического мастерства преподавателя / Е.В.Везетиу, О.Ю.Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 56. – Ч. 1. – С. 56-62.

2. Гордиенко, Т.П. Методика преподавания в социокультурном поле Республики Крым / Т. П. Гордиенко, О. Ю. Смирнова, С. А. Усманова // Российская провинция как социокультурное поле формирования гражданской и национальной идентичности Сборник научных статей: Материалы VIII Международных Стахеевских чтений. Составители: И.В. Маслова, И.Е. Крапоткина, Г.В. Бурдина. 2017. С. 236-238.

3. Квалификационные характеристики должностей работников образования // Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. N 18638. от 31 октября 2010 г.

4. Крисковец, Т.Н. Социально-исторические особенности и современная специфика управления профессиональной карьерой учителя / Т. Н. Крисковец // Вестник ЧГПУ. – 2012. – №3. – С. 135–147.

5. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2011.

6. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / под ред. Я. И. Кузьминова, В. Л. Матросова, В. Д. Шадрикова. – М., 2006.

7. Сазонов, Б.А. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации высшего образования / Б. А. Сазонов. - Высшее образование в России. - 2011. - № 4. - С. 10-24.

8. Сластенин, В. А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова / Сибирский педагогический журнал. 2007. №1.

9. Смирнова, О.Ю. Теоретические аспекты самостоятельной работы студентов в контексте информатизации образования / О.Ю.Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 1. – С. 284-295.

УДК 376.1
**кандидат педагогических наук, доцент Сухонина Наталья Сергеевна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

# КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ КАК СРЕДСТВО КОМПЕНСАТОРНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема компенсации зрительного дефекта слабовидящих младших школьников средствами включения системы коррекционно-развивающих упражнений Раскрыто содержание термина «сенсорно-перцептивная деятельность», принципов процесса обучения, которые способствуют компенсаторному развитию и активизируют компенсаторные механизмы. Основной тезис статьи – утверждение, что сенсорные и перцептивные процессы как регуляторы взаимодействия человека с предметами и явлениями окружающего мира являются основой психического развития человека и важным условием человеческой жизнедеятельности в целом, а построенная на этой основе система коррекционно-развивающих упражнений будет оптимизировать учебный процесс слабовидящих младших школьников.

*Ключевые слова:* слабовидящие младшие школьники, система коррекционно-развивающих упражнений, сенсорно-перцептивная деятельность, компенсация зрительных функций, взаимоотношения анализаторов, общедидактические принципы обучения, тифлопедагогические принципы обучения.

*Annotation.* The article considers the problem of compensating a visual defect visually impaired Junior schoolchildren by means of inclusion of system of correctional-developmental exercises Revealed the contents of the term «sensory-perceptual activities», principles of the learning process that contribute to the development of compensatory and activate compensatory mechanisms. The main thesis of the article is the statement that sensory and perceptual processes as regulators of human interaction with objects and phenomena of the surrounding world are the basis of human mental development and an important condition of human life in General, and the system of correctional and developmental exercises built on this basis will optimize the educational process of visually impaired younger students.Key words: visually impaired primary school children, sensory-perceptual activities, compensation of visual function, relationship of analyzers, General didactic principles of teaching, tiflopedagogics learning principles.

*Keywords:* visually impaired Junior high school students, the system of correctional-developing exercises, sensory-perceptual activities, compensation of visual function, relationship of analyzers, General didactic principles of teaching, tiflopedagogics learning principles.

**Введение.** Роль зрительной системы в психической деятельности человека невозможно переоценить. Именно «зрение дает нам наиболее совершенное, настоящее восприятие предметов» [4]. Однако получение информации об окружающем мире происходит за счет сформированной сложной системы анализаторов (чувственного восприятия), а также с помощью перцептивных действий. В связи с этим встает вопрос о необходимости создания специальных подходов обучения школьников с нарушениями зрения, учебная деятельность которых в основном построена на активном включении зрительного анализатора. По данным отечественной тифлологии, компенсация осуществляется на основе условно-рефлекторной выработки в процессе деятельности тонких анализаторных дифференциаций путем расширения задействованных афферентаций из сохраненных анализаторов и через создание новых динамических перво - и второсигнальных связей, обеспечивающих эту деятельность [3].

**Формулировка цели статьи.** В статье рассматривается проблема компенсации зрительного дефекта слабовидящих младших школьников средствами включения в учебный процесс комплекса коррекционно-развивающих упражнений, активизирующих сенсорно-перцептивную деятельность.

**Изложение основного материала статьи.** В системе коррекционного обучения одновременно с поэтапным развитием сенсорно-перцептивной деятельности с прогнозированием возможных трудностей у слабовидящих младших школьников необходимо обеспечить создание базовой основы для формирования элементарных представлений и практических умений. Для этого вводится система коррекционно-развивающих упражнений, тесно связанных с темой и основным учебным задачам урока, направленная на подготовку учащихся к усвоению базовых понятий.

Содержание коррекционно-развивающих упражнений, построенных на основе использования перцептивных действий, а также познавательной и игровой деятельности детей, предполагает активное взаимодействие сохранных анализаторов (остаточное зрение, слух, осязание, обоняние, вкус). Система дидактических упражнений должна учитывать психолого-педагогические закономерности становления перцептивных действий и уровень сенсорного развития слабовидящих младших школьников.

Цель данного коррекционно-развивающего комплекса упражнений заключается в формировании:

− четких конкретных представлений о сенсорных эталонах;

− навыков осязательной дифференцировки признаков и свойств предметов;

– умения ориентироваться на слух, использовать прикосновение и кинестетическое ощущение при выполнении практических упражнений;

− представлений о предметном мире за счет использования обонятельного и вкусового восприятия в познании окружающей среды;

− усвоения четких, полных представлений о свойствах и отношениях предметов, а также их размещении в пространстве и на плоскости.

Для усиления эффективности данного коррекционного обучения следует придерживаться следующих организационно-педагогических условий, в частности:

– учет психофизических особенностей, уровня сформированности сенсорной перцепции младших школьников со сниженным зрением;

− организация индивидуального и дифференцированного подходов с учетом познавательных возможностей в усвоении сенсорных эталонов;

– привлечение к предметно-практической деятельности игры, рисования, дидактических вербальных заданий;

− включение в процесс усвоения учебного материала комплекса ощущений разных модальностей;

− применение системы дидактических упражнений по развитию сенсорно-перцептивной деятельности учащихся, связанных с темой и комплексной целью урока.

− использование на каждом уроке коррекционно-развивающих дидактических материалов, направленных на всестороннее развитие чувственного восприятия младших школьников со сниженным зрением.

Как сказано было выше, данная система упражнений буде способствовать активизации сенсорно-перцептивной деятельности слабовидящих учащихся. Данный факт является важным условием правильной организации и построения коррекционно-педагогического процесса в специальной школе для детей с нарушениями зрения, который не предполагает доминированное использование поврежденного зрительного анализатора.

Таким образом, следует раскрыть содержание понятия «сенсорно-перцептивной деятельности». Сенсорные и перцептивные процессы как регуляторы взаимодействия человека с предметами и явлениями окружающего мира являются основой психического развития человека и важным условием человеческой жизнедеятельности в целом. Так как границы сенсорики и сенсорно-перцептивной деятельности в условиях жизненной активности людей трудно разделить, то удобнее использовать термин «сенсорно-перцепивная деятельность». Следовательно, под термином «сенсорно-перцептивная деятельность» мы будем понимать чувственное восприятие и перцептивные действия, которые обеспечивают осознанное чувственное выделение определенных свойств исследуемых объектов с последующим преобразованием сенсорной информации в отображении действительности в форме построения образа, адекватного предметному миру и цели деятельности.

Л.П. Григорьева [1] в своих работах подчеркивала, что при частичном поражении зрительных функций компенсация возможна за счет сохранных механизмов зрительной системы при участии других структур мозга. Компенсация у младших школьников с нарушением зрения базируется на нормально функционирующих корковых механизмах, с помощью которых при опоре на тактильный, слуховой и другие анализаторы, образуются сложные слухо-тактильно-двигательные функциональные системы связи, которые являются физиологической основой развития высших форм познавательной деятельности и играют ведущую роль в процессах компенсации.

Важность перестроения взаимоотношения анализаторов при нарушении зрения подчеркивал А.Г. Литвак [3]. Он считал, что образование новых внутренних или межанализаторных связей, относительное доминирование других, нежели у видящих анализаторных систем, происходит именно при поврежденном зрении.

Т.А. Дорофеева [2] определила некоторые особенности органов чувств у слабовидящих учащихся. По ее данным, дети младшего школьного возраста с нарушениями зрения имеют трудности в представлениях функций органов чувств, слабо осознают возможности тактильного, слухового, обонятельного и вкусового анализаторов в процессе пополнения недостаточной зрительной информации. При спонтанном развитии преобладает моносенсорный способ восприятия, а также не сформированы системы сенсорных эталонов для анализа, синтеза и систематизации признаков предметов.

Сопоставляя вновь воспринятые качества предметов через органы чувств, ребенок точнее и глубже познает разные свойства конкретных предметов, а его восприятие становится целенаправленным и организованным. Поэтому необходимо систематически активизировать перцептивные действия для активного восприятия.

По мнению А.Г. Литвака [3], при стимулировании перцептивных потребностей в процессе специально организованного обучения, включая в деятельность сохранные анализаторы системы, можно дать направление развития психики слабовидящих, которое приближается к уровню развития детей с нормальным зрением.

В отечественной психологии чувственному познанию отводится очень важная роль в системе познавательных процессов. Чувственное отображение – основа развития логического мышления и речи. Главными формами чувственного отображения являются ощущения и восприятия.

Многими тифлопедагогами определена связь между ощущениями и умственной деятельностью. В исследованиях Л.П. Уфимцевой и Т.К. Окладниковой [5] выявлено, что сложность получения ряда ощущений не обеспечивает дифференцировки объектов и их сравнения, что значительно усложняет формирование умственных операций. Способы и приемы умственной деятельности можно формировать уже на базе чувственного опыта. Таким образом, сенсорно-перцептивное развитие – фундамент умственного развития ребенка.

Процесс обучения, который предполагает данное развитие, должен базироваться на общедидактических принципах обучения, адаптированных к зрительным возможностям слабовидящих младших школьников, и специфических тифлопедагогических принципах обучения и воспитания детей с нарушениями зрения. В тифлодидактике принципы обучения определяются как система наиболее общих, существенных требований, которые определяют характер и особенности организации коррекционно-образовательного процесса в специальных школах.

К общедидактическим принципам, на которых следует строить процесс обучения слабовидящих младших школьников, следует отнести: принцип последовательности и систематичности обучения – предполагает формирование у учащихся стройной логической системы знаний, взаимосвязанных фактов и закономерностей любой науки; принцип сознательности в обучении – обеспечивает понимание учащимися задач и смысла своей деятельности, предполагает инициативность и самостоятельность учащихся; принцип наглядности – позволяет обогатить учащихся чувственным познавательным опытом для полноценного овладения абстрактными понятиям. Требует использования дифференцировки, вариативности; принцип доступности – обусловливает соответствие содержания и объема, методов и приемов усвоения знаний, умений и навыков на основе учета возрастных и типологических особенностей учащихся; принцип прочности знаний, умений и навыков – предполагает прочное сохранение в памяти знаний, умений и навыков, их свободное отображение и использование на практике.

В специальной педагогической литературе считается, что принципы способствуют интеграции разных способов форм, методов и приемов в целостную систему, определяют стратегическое направление целостного подхода к решению задачи коррекционно-педагогического процесса.

Согласно этому процесс обучения, предполагающий сенсорно-перцептивное развитие, должен учитывать следующие тифлопедагогические принципы: принцип педагогического оптимизма – базируется, во-первых, на уровне современного научного и практического знания о потенциальных возможностях младших школьников с нарушениями зрения, во-вторых, на представлении о современных педагогических возможностях их реабилитации. Этот принцип учитывает современный гуманистический взгляд привлечения каждого человека независимо от его психофизических особенностей в учебный процесс; принцип необходимости специального педагогического руководства – направленный на коррекционно-компенсаторное преобразование различных психических функций и удовлетворение особых учебных потребностей младшего школьника с нарушениями зрения; принцип индивидуального и дифференцированного подхода – предполагает учет индивидуальных отклонений, которые усложняют процесс обучения, и классификацию детей по остроте зрения, состоянием интеллекта, способами восприятия учебного материала; принцип коррекционно-компенсаторной направленности обучения – предполагает построение учебного процесса с использованием сохранных анализаторов, а также необходимость системного характера коррекционно-компенсаторных воздействий на разные сферы психического и физического развития младшего школьника с нарушениями зрения.

Коррекционно-развивающий комплекс, запускающий механизмы развития сенсорно-перцептивной деятельности младших школьников с нарушениями зрения включает предметно-практическую и игровую деятельность, дидактические упражнения с использованием разных анализаторов, вербальные задания в виде загадок, рифмованных задач.

Сенсорно-перцептивное развитие зависит также от содержания деятельности, в процессе которой оно происходит. Предметно-практическая деятельность выступает средством компенсации поврежденного зрения, становится конкретным видом практики ребенка, способствует усвоению учащимися знаний различного содержания и степени сложности.

Приведем примеры комплекса упражнений (Таблица 1), которые построены с учетом работы по разным вариантам с применением одного и того же дидактического материала. Это, в свою очередь, будет облегчать работу учителя по подготовке дидактического материала и развивать наблюдательность и смекалку учащихся.

*Таблица 1*

| № | Название упражнения | Цель упражнения | Материалы | Ход упражнения |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Тактильные фигуры (1 вариант) | Развивать зрительно-тактильную перцепцию; формировать представления о геометрических фигурах. | Геометрические фигуры с поверхностями различной фактуры (по 2 карточки каждого вида): треугольник и квадрат из бархатной бумаги, круг и треугольник из пластмассы, квадрат и треугольник из дерева, круг и квадрат из картона, два квадрата из наждачной бумаги. | Геометрические фигуры перемешиваются и выкладываются на столе перед учеником. Задача найти парные геометрические фигуры по фактуре поверхности. |
| 2 | Тактильные фигуры (2 вариант) | Развивать зрительно-тактильную перцепцию; формировать представления о геометрических фигурах. | 20 геометрических фигур с различной структурой поверхности (каждого вида по 4 штуки): 1 вид – фигуры из картона, 2 вид – фигуры из пластмассы, 3 вид – фигуры из наждачной бумаги, 4 вид – фигуры из бархатного бумаги, 5 вид – фигуры обклеены кукурузной мукой. | Фигуры перемешиваются и располагаются перед учениками на столе. Учитель выбирает из них и показывает в качестве образца 5 геометрических фигур с различной структурой поверхности. Детям необходимо подобрать к образцу все фигуры, группировать по определенным признакам. |
| 3 | Тактильные фигуры (3 вариант) | Развивать зрительно-тактильную перцепцию; формировать представления о геометрических фигурах. | 4 коробки с наклеенным образцом, 5 фигур из картона, 5 фигур из пластмассы, 5 фигур из наждачной бумаги и 5 фигур из бархатного бумаги. | Ученикам нужно рассортировать геометрические фигуры в зависимости от структуры поверхности, разложив их в коробки с наклеенным образцом. В результате нужно получить четыре набора геометрических фигур. |
| 4 | Тактильные фигуры (4 вариант) | Развивать зрительно-тактильную перцепцию; формировать представления о геометрических фигурах. | 5 геометрических фигур: первая сделана из картона, вторая – из пластмассы, третья – из бархатного бумаги, четвертая – из наждачной бумаги, пятая оклеена кукурузной мукой. | Каждому ученику предлагаются 5 геометрических фигур. Нужно выстроить ряд фигур от менее шершавой до более шершавой поверхности. |

**Выводы.** Рассмотренные в таблице примеры комплекса коррекционно-развивающих упражнений направлены на формирование сенсорных эталонов. Одноименность названия и цели позволяют учителю варьировать с одними и теми же дидактическими материалами. Активизация сенсорно-перцептивной деятельности слабовидящих младших школьников за счет включения комплекса коррекционно-развивающих упражнений может значительно обогатить предметно-практическую деятельность детей данной категории, а это , в свою очередь, позволит им усвоить учебный материал, подготовиться к изучению следующих тем в начальном звене школы.

**Литература:**

1. Григорьева Л. П. Проблема компенсации нарушений перцептивно-когнитивного развития детей (экспериментально-теоретический аспект): [сообщение I] / Л. П. Григорьева // Дефектология. – 1999. - № 2. – С. 9-18.
2. Дорофеева Т. А. Формирование представлений о сенсорных возможностях у младших школьников с нарушением зрения в рамках коррекционной программы «Ребенку о нем самом» / Т. А. Дорофеева // Дефектология. – 2002 – № 6. – С. 47–50.
3. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: [учеб. пособ.] / А. Г. Литвак. – Спб.: КАРО, 2006. – 336 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн; [сост. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская]. – СПб.: Питер, 2001. – 712 с.
5. Уфимцева Л. П. Психокоррекционные занятия с младшими школьниками, имеющими нарушения зрения / Л. П. Уфимцева, Т. К. Окладникова // Дефектология. – 2002. – № 1. – С. 42–49.

**Педагогика**

**УДК 159.9**

**старший преподаватель кафедры «Иностранных языков» Таратута Ирина Викторовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Государственный аграрный университет Северного Зауралья» (г. Тюмень)

## ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

*Аннотация.* Основная деятельность высшего учебного заведения – образовательный процесс. Для организации учебного процесса необходимо соединить все его элементы, наладить их взаимодействие между собой, определить содержание деятельности преподавателей и студентов. Комфортная и благополучная психологическая атмосфера на занятиях в вузе, несомненно, способствует успешности обучения студентов. Одна из основных задач преподавателя современной высшей школы не только делиться научной информацией с обучающимися, но и создание психологического комфорта в процессе обучения. [1] Эмоциональное состояние обучающихся на занятиях является одним из важнейших показателей благополучия психологической атмосферы и комфортности обучения в учебном учреждении.

*Ключевые слова:* эмоциональное состояние, вуз, фактор, учебный процесс, общение, личность, эмоции, мотивация, обучение, преподаватель, студент, эффективность, педагогическое воздействие.

*Annotation.* The main activity of the higher educational institution is the educational process. For the organization of educational process it is necessary to connect all its elements, to adjust their interaction among themselves, to define the maintenance of activity of teachers and students. Comfortable and prosperous psychological atmosphere in the classroom at the University, of course, contributes to the success of students ' learning. One of the main tasks of a teacher of a modern higher school is not only to share scientific information with students, but also to create psychological comfort in the learning process. [1] the Emotional state of students in the classroom is one of the most important indicators of the well-being of the psychological atmosphere and comfort of learning in an educational institution.

*Key word:* emotional state, University, factor, educational process, communication, personality, emotions, motivation, training, teacher, student, efficiency, pedagogical impact.

**Введение.** «Формирование личности учащегося — процесс многогранный: помимо передачи знаний и выработки определенных умений преподаватель влияет на социально-нравственную сферу воспитанника. Положительное воздействие возможно только при эмоциональной гармонии со студентами и совместной целенаправленной деятельности с ними. Учет состояния, настроения, мотивов воспитанников, тактичность в общении с ними значительно повышают эффективность педагогического воздействия, обусловливают позитивную динамику в личностном развитии обучаемых», - утверждает Резник С.Д. [1, с. 12-13].

Следует отметить, что эмоции относятся к основным психическим категориям, которые оказывают основополагающее влияние на мотивацию и поведение человека, в том числе и на отношение к учебной деятельности. [2] Мотивация же обучения у студентов в вузе зависит от умения преподавателя вызывать и сохранять интерес к своему предмету [3, с. 166]. По данным исследователей, такие активные, положительные эмоции, как радость и «спортивная» злость, являются мотивационными и повышают эффективность учебной деятельности учащихся, в то время как пассивные – страх, печаль, разочарование, – являются демотивационными и обладают противоположенным эффектом [4, с. 1409].

Отрицательные эмоции студентов в процессе обучения могут вызываться разнообразными причинами, не относящимися непосредственно к учебной деятельности, но связанные с ней опосредованно, а именно, плохое самочувствие или утомление обучающихся, неблагоприятная обстановка в коллективе (в студенческой группе), авторитарный стиль общения преподавателя со студентами, а для многих такой стиль общения является стрессовым. Следует также отметить, что заложенные в семье неконструктивные стереотипы общения и поведения вызывают негативный стиль эмоционального реагирования студентов на всевозможные ситуации и взаимодействия в учебном процессе в вузе.

Таким образом, изучение эмоционального состояния студентов как фактора успешности обучения в аграрном вузе вызывает неподдельный интерес.

**Изложение основного материала статьи.** Цель данной исследовательской работы определить эмоциональное состояние и самочувствие студентов Государственного аграрного университета Северного Зауралья (ГАУ Северного Зауралья) при изучении английского языка во время обучения в вузе. Анализ полученных результатов поможет узнать, какие меры следует предпринять для оптимизации учебного процесса в университете, определить приоритетные направления профилактических действий, необходимых для создания комфортной психологической среды, способствующей успешности обучения в процессе изучения английского языка. Выборку исследования составили 86 студентов 1 и 2 курса бакалавриата очной формы обучения в возрасте 18 -20 лет (70 – юношей и 16 – девушек), направления подготовки «Агроинженерия» и «Техносферная безопасность» ГАУ Северного Зауралья. При проведении исследования гендорный признак не учитывался. Данное эмпирическое исследование включает в себя несколько этапов.

На первом этапе исследования применялась методика диагностики самооценки психических состояний Г. Айзенка, позволяющая оценить сформированность уровня тревожности, агрессии, фрустрации, ригидности [5, с. 141]. Использование данной методики позволило выявить низкий уровень тревожности у 49,00 ± 5,23%, средний – у 43,15 ± 5,16% и высокий – у 7,85 ± 2,18% учащихся. Показатели фрустрации у 51,17 ± 5,42% – низкие, у 42,04 ± 5,26% – средние и у 6,79 ± 2,46% – высокие. Уровень агрессивности – у 22,72 ± 4,46% – низкий, у 72,72 ± 4,74% – средний и у 4,55 ± 2,22% – высокий. Показатели ригидности у 20,59 ± 4,18% – низкие, у 74,86 ± 4,48% – средние и у 4,55 ± 2,12% – высокие. Необходимо отметить, что у студентов не наблюдаются показатели высокого уровня тревожности (7,85%) и они в меньшей степени проявляют признаки тревожности (49%). Второй этап исследования заключался в методе опроса (анкетирования). Вышеуказанный этап был нацелен на определение наиболее существенных причин выявленных эмоциональных состояний обучающихся. Анкетирование проводилось конфиденциально, участники опроса указывали только курс обучения. 85% респондентов отметили, что наиболее актуальные (насущные) и тревожные проблемы у них связаны с учебной деятельностью в аграрном университете. У 11% испытуемых наиболее существенная причина проявлений эмоционального состояния явилась проблема, касающаяся отношений с ровесниками. 4% опрошенных затруднились с ответом. Интересно отметить тот факт, что 89% студентов, принявших участие в анкетировании считают, что преподаватель иностранного языка относится к ним требовательно, но с уважением; в 7% случаях – безразлично и 4% обучающихся полагают, что преподаватель относится к ним без должного уважения. 58% респондентов переживают положительные эмоции, находясь на занятиях по английскому языку, так как обладают достаточно глубокими знаниями по данному предмету. 15% испытуемых проявляют безразличие при изучении иностранного языка и низкий интерес к изучаемому предмету. [6] 27% студентов испытывают отрицательные эмоции ввиду низкого уровня владения английским языком и соответственно находятся в стрессовой ситуации на занятиях. Подобные негативные эмоции (страх, разочарование) не могут являться мотивационными и повышать, в свою очередь, эффективность учебной деятельности студентов. Задачами заключительного этапа являлись анализ и систематизация полученных данных и выработка рекомендаций, позволяющих усовершенствовать учебный процесс, построить позитивные и конструктивные взаимоотношения между студентом и преподавателем и создать комфортную, благополучную психологическую атмосферу на занятиях по английскому языку в ГАУ Северного Зауралья [7].

**Выводы.** Проанализировав и обобщив результаты проведенного исследования, стоит отметить, что было определено эмоциональное состояние студентов ГАУ Северного Зауралья. В ходе исследования было выявлено, что 58% обучающихся в вузе переживают положительные эмоции при изучении английского языка. 27% испытуемых подвержены негативным эмоциям и часто оказываются в стрессовых ситуациях на занятиях по английскому языку. Причиной сложившейся ситуации является низкий уровень (начальный уровень) владения английским языком у студентов, поступивших в ГАУ Северного Зауралья. Владение данным уровнем означает, что студент или ранее вообще не изучал иностранный язык или знает небольшое количество слов и словосочетаний. Он обладает маленьким словарным запасом, может ответить только на элементарные вопросы, касающиеся своей личности (имя, возраст). Что касается навыков чтения и письма, то они либо слабые, либо могут отсутствовать вовсе. Специфика вуза обуславливает соответствующий набор абитуриентов, большая часть будущих студентов ГАУ Северного Зауралья проживает в сельской местности, что в свою очередь ставит их в неравные условия по сравнению с выпускниками городских школ. Для разрешения сложившейся ситуации и оптимизации учебного процесса в аграрном университете, следует предпринять ряд следующих мер. Прежде всего, для студентов 1 курса с начальным уровнем владения английского языка можно разработать вводно-корректив ный курс, способствующий дальнейшей адаптации обучающихся к содержанию изучаемой дисциплины. [8,9] Для создания комфортной психологической среды, способствующей успешности обучения в процессе изучения английского языка, преподавателям необходимо создавать на своих занятиях ситуацию успеха, при которой развиваются личностные качества любого студента.[7] С позиции педагогики, успех — это смоделированная учебная ситуация для достижения определенных, значимых результатов отдельным студентом и всей группой. Переживая эмоции, связанные с успехом, тем самым мы повышаем учебную мотивацию, развиваем познавательный интерес, стимулируем работоспособность, повышаем самооценку, снижаем уровень тревожности и развиваем инициативность. [10] Эмоционально – комфортная обстановка в учебном коллективе напрямую зависит от ситуации успеха на занятии [11].

**Литература:**

1. Резник С.Д., Вдовина О.А. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности. – М.: ИНФРА-М, 2010. – 389 с.

2. Леонтьев, В. О. Классификация эмоций / В. О. Леонтьев. — Одесса: Изд-во Инновационного ипотечного центра, 2002. — 150 с.

3. Касумова Г.А., Таратута И.В. Роль преподавателя аграрного университета в современном образовательном пространстве // Агропродовольственная политика России. 2017. № 10 (70). С. 167-170.

4. Горюнова, Е.А. Эмоции студентов вуза в аспекте эффективности их учебно-профессиональной деятельности [Текст] / Е.А. Горюнова, Е.А. Пырьев // Концепт: науч.-метод. электронный журнал. – 2016. – Т. 11. – С. 4106–4110.

5. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика [Текст] / Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2011. – 672 с. 6. Сонин, В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности [Текст] / В.А. Сонин. – СПб.: Речь, 2004. – 408 с.

6. Богданова Ю.З., Пелевина Е.Е. О развитии учебно-познавательной компетенции студентов аграрного вуза // В сборнике: Современные научно–практические решения в АПК. Сборник статей всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 375-378.
7. Богданова Ю.З.Воспитательная и внеучебная деятельность кафедры иностранных языков в аграрном вузе // Современная педагогика. 2016. № 11 (48). С. 40-41.
8. Васильева А.А., Потапова И.Н. Роль учебного пособия в повышении эффективности изучения иностранного языка в неязыковом вузе // В сборнике: Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса. Сборник статей всероссийской научной конференции. 2017. С. 429-432.
9. Таратута И.В. Роль авторских учебно-методических пособий при обучении иностранному языку в аграрном вузе // В сборнике: Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса. Сборник статей всероссийской научной конференции. 2017. С. 527-530.
10. Таратута И.В. Использование мультимедийных презентаций при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // В сборнике: Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса. Сборник статей всероссийской научной конференции. 2017. С. 531-534.
11. Потапова И.Н., Таратута И.В. О творческой деятельности студентов аграрного университета // Теория и практика современной науки. 2016. № 12-2 (18). С. 720-722.

**Педагогика**

**УДК: 378**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Усова Нелли Ильинична**
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
**магистрант Баклага Елена Васильевна**
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

# ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ О НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ КАК СРЕДСТВЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

*Аннотация.* В данной статье представлена работа по формированию знаний и представлений старших дошкольников о народной культуре. Изучив литературу по данной проблеме, мы выявили, что народная культура является одним из главных средств патриотического воспитания дошкольников. Поэтому, мы организовали и провели необходимую работу со старшими дошкольниками, направленную на повышение уровня патриотического воспитания средствами народной культуры.

*Ключевые слова:* патриотизм, патриотическое воспитание, народная культура, фольклор.

*Annotation.* This article presents the work on the formation of knowledge and ideas of older preschoolers about folk culture. Having studied the literature on this problem, we have found that folk culture is one of the main means of Patriotic education of preschool children. Therefore, we have organized and conducted the necessary work with senior preschoolers, aimed at improving the level of Patriotic education by means of folk culture.

*Keywords:* Patriotism, Patriotic education, folk culture, folklore.

**Введение**. В настоящее время одним из приоритетных направлений педагогической деятельности является воспитание гражданина - патриота своей Родины.

Патриотизм определяется как чувство любви к Родине. Понятие «родина» включает в себя все условия жизни человека, все, что его окружает. Именно поэтому для того чтобы считать себя настоящим патриотом своей Родины, необходимо ощутить духовную жизнь своего народа и творчески утвердить себя в ней, знать историю и культуру страны, традиции и обычаи.

По мнению С.А. Козловой, патриотическое воспитание детей дошкольного возраста является целенаправленным процессом педагогического воздействия на личность ребенка, целью которого является обогащение знаний о Родине, воспитание патриотических чувств, формирование умений и навыков нравственного поведения, развитие потребности в деятельности на общую пользу [6, с. 47].

Л. Е. Никонова дает такое определение патриотическому воспитанию - это процесс освоения наследия традиционной отечественной культуры, формирование отношения к стране и государству, где живёт человек [6, с. 72].

Патриотическое воспитание по Н. В. Ипполитовой- это процесс взаимодействия воспитателей и воспитанников, направленный на развитие патриотических чувств, формирование патриотических убеждений и устойчивых норм патриотического поведения [5, с. 123].

Следует отметить, что патриотические чувства не возникают сами по себе – это результат трудоемкого воспитательного воздействия на человека с самого раннего возраста. Ребёнок должен понять, что он является частью народа огромной страны, что он маленький россиянин. Именно дошкольный возраст является благодатной почвой для воспитания патриотизма, ведь ребенок дошкольного возраста воспринимает окружающий его мир эмоционально, приобретает гордость за свою страну, у него формируется устойчивый внутренний мир, закладываются предпосылки гражданских качеств.

Полноценное существование человека невозможно без знаний своих истоков, особенностей региона и народа. Теряя корни, забывая традиции, искажая историю, общество теряет себя, оно больше не может представлять собой единство силы и духа народа. Только тот, кто знает свою историю, традиции и особенности может считаться социально состоявшимся гражданином своей страны, полноправным членом общества, который будет богат духовно и разносторонне развит. В современном мире мы по-другому начинаем относиться к старинным праздникам, традициям, фольклору, художественным промыслам, декоративно- прикладному искусству, в которых народ оставил нам самое ценное из своих культурных достижений. Таким образом, народная культура является неотъемлемой частью жизни любого человека.

Великий русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский высоко оценивал воспитательный потенциал народной педагогики. «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, - писал он, - имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях….» [2, с. 53].

В энциклопедическом словаре народная культура определяется как культура, создаваемая в течение тысячелетий, путем естественного отбора, анонимными творцами – людьми труда, представителями народа, не имеющими специального и профессионального образования.

Словарь по педагогике следующим образом раскрывает сущность понятия «народная культура» - это культура, создаваемая анонимными творцами, не имеющими профессиональной подготовки. Включает в себя мифы, легенды, эпос, сказания, песни, танцы, сказки и т.д. Она связана с традициями данной местности и демократична, поскольку в ее создании участвуют все желающие.

Исследователь народной культуры Н. Г. Михайлова определяет народную культуру как традиционную культуру, которая включает в себя культурные периоды разных эпох, создателем которых является народ.

По словам Н.И. Усовой, для того чтобы воспитать в ребенке патриота, необходимо взрастить в детской душе семена любви к родной природе, к родному дому и семье, к истории и культуре страны, созданной трудами родных и близких людей, тех, кого зовут соотечественниками. Наследование нравственных и эстетических ценностей родной культуры в самом нежном возрасте – это и есть самый естественный, а потому и верный способ патриотического воспитания, воспитания чувства любви к Отечеству [14, с. 43].

**Изложение основного материала статьи**. Изучив литературу, мы выяснили, что народная культура имеет свои компоненты, основным из которых является устное народное творчество (фольклор). Это песни, частушки, байки, поговорки, пословицы.

Фольклор (слово англ. означает народная мудрость) определяется как устное народное творчество, которое существует в виде сказок, пословиц и поговорок, загадок, песенного искусства.

Изобразительное искусство также является важным компонентом народной культуры. Это декоративно-прикладное искусство, воплощенное в изделиях ремесленников. Это различные виды росписей - хохломская и городецкая роспись, гжельская, жостовская.

Еще одним компонентом народной культуры являются народные традиции, которые являются, также, необходимой частью жизни людей. Традиции организуют связь поколений, на них держится духовно-нравственная жизнь народов. Преемственность старших и младших основывается именно на традициях. «Традиция содействует восстановлению теряемого сейчас наследия, такое восстановление может быть спасительным для человечества» [2, с. 26].

По словам Аристотеля, музыка есть необходимый душевный атрибут человеческого существования. «Дело искусства – сохранять душу», - это слова нашего современника писателя В.Распутина. Поэтому еще одним компонентом народной культуры является музыкальное творчество.

В свою работу мы решили разделить на блоки: устное народное творчество, изобразительное искусство, народные традиции и обычаи, музыка. Рассмотрим подробнее каждый блок и работу, проводимую в рамках каждого блока.

Знакомство с народной культурой для ребенка начинается с устного народного творчества. В нем отражается жизнь народа, его опыт, духовный мир, мысли и чувства наших предков. В устном народном творчестве как нигде сохранились особые черты русского характера, присущие ему нравственные ценности, представления о добре, красоте, правде, храбрости, трудолюбии, верности.

В работе со старшими дошкольниками используются народные сказки, песни, пословицы, поговорки, потешки, колыбельные, которые могут быть включены в разнообразные режимные моменты [3, с. 17].

Для знакомства с народными сказками нами было организовано занятие на тему «Народные сказки как достояние прошлого». В ходе этого мероприятия воспитатель в русском народном костюме рассказала, что сказки бывают авторскими и народными и подробно раскрыла понятие «народные сказки». С помощью заранее организованной мини-библиотеки народных сказок, мы рассмотрели иллюстрации к сказкам художника Ю.А. Васнецова («Царевна- лягушка», «Лисичка со скалочкой», «Гуси-лебеди» и др.).

Так же мы обратились за помощью к родителям. Совместно с ними нами был организован мини-музей «Наши добрые сказки». В совместных работах дети и родители использовали самые различные материалы для изготовления макетов, поделок, рисунков, которые своим содержанием отражали сюжет какой-либо народной сказки. Сказки выбирали также, в содержании которых были положительные герои, борющиеся с силами зла ради того, чтоб победило добро. Так, в нашем музее нашла свое место прекрасная композиция из соленого теста «Гуси-лебеди», красовалась яркая картина «Царевна-лягушка». В ходе создания нашего музея детки принимали активное участие, проявляли интерес и во многом обогатили свои представления о народных сказках, что способствовало развитию патриотических чувств детей, чувства гордости за наследие своего народа.

Вопросы ознакомления дошкольников с пословицами и поговорками рассматривались в работах А.П. Усовой, Т.С. Комаровой, А.П. Ильковой, Н.В. Гавриш, О.С. Ушаковой и др. [3, с. 17].

В ходе работы над пословицами мы провели занятие, придерживаясь определенного алгоритма.

На первом этапе мы ввели детей в ситуацию поговорки или пословицы, то есть познакомили детей с ней. Мы использовали пословицы о Родине, чтобы показать, как наши предки воспевали и гордились своей Отчизной. («Родная земля и в горести мила», «Родина мать умей за неё постоять» и тд.).

Следующим этапом нашей работы было объяснение непонятных слов, образных выражений. После этого сначала воспитатель, а затем и сами дети старались объяснить, как они понимают смысл данного выражения. Затем мы вместе с детьми придумали небольшой рассказ, который раскрывал смысл пословицы или поговорки. Для закрепления знаний содержания поговорок и пословиц мы использовали разные формы работы- организовали игру-соревнование «Кто больше скажет пословиц о Родине», конкурс «Нарисуй пословицу», также детям раздавались картинки с изображениями, а они должны назвать подходящую пословицу. Например: на картинке изображена природа и на скамейке сидит грустный человек– «На чужой стороне Родина милей вдвойне»; изображен солдат, защищающий свою Родину – «Где не жить – Родине служить», «Кто за Родину дерётся, тому сила двойная даётся.» на картинке изображена женщина с ребенком – «При солнышке тепло, при матери добро», «Нет милее дружка, чем родная матушка».

Народные приметы, как еще один компонент устного народного творчества, также активно использовался в нашей работе. Организовывая наблюдения на прогулке, мы познакомили детей с понятием «примета», рассказали, что наши предки, являясь активными созерцателями природы, отмечали закономерности, которые происходили в природе и животном мире, например «Голуби разворковались - к теплу», «Воробьи купаются в пыли - быть дождю», «Ласточки низко летают над водой - к дождю и ветру».

Еще одним элементом устного народного творчества являются былины. В ходе этого нами был проведен мини-проект по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с былинами, ведь былина- это русская народная эпическая песня о героических событиях или примечательных эпизодах национальной истории, героями которой были богатыри, защищавшие нашу землю от врагов. Наша работа состояла из нескольких этапов:

1. Рассказ воспитателя о истории былины, о ее происхождении.
2. Чтение старшим дошкольникам былин в обработке И. В. Карнауховой.
3. Рассматривание иллюстраций, репродукций картин к былинам (В.М. Васнецов Витязь на распутье», «После побоища Игоря Святославича с половцами», «Аленушка», «Три богатыря», «Царь Иван Васильевич Грозный»).

Знакомя детей с былинами, огромное значение мы придавали образу богатырей. Так, к примеру, описывая русского богатыря Илью Муромца, мы не могли обойти стороной главные характеристики: «мужество, верность слову и долгу, сила и любовь к родине». Каково было наше удивление, когда, прослушав описательные рассказы про богатырей, поговорив об их подвигах, наибольшая часть мальчиков с восхищением разговаривали о богатырях, организовывали игры, где брали на себя роль защитников родины и говорили, что очень хотят быть похожими на них.

Так же, с активным участием родителей в группе оформлен мини - музей «Русская изба». Элементами музея стали подлинные предметы русского быта (стол, самовар, прялка, кочерга, лавки, чугунки, ухваты, домотканые половики, лапти, изделия из бересты).

Старшие дошкольники не только познакомились с традиционно - бытовой культурой русского народа, но и сами проводили экскурсии для детей из других групп.

Русские народные игрушки (яркие матрешки, неваляшки, свистульки.) приносят детям большую радость, поскольку они не только очень красочны, но и занимательны. В нашей группе был организован «Музей народной игрушки».

Таким образом, в ходе нашей работы по приобщению детей к устному народному творчеству, мы делаем вывод, что применение фольклора в патриотическом воспитании влияет на формирования патриотических чувств старших дошкольников. Фольклор прививает детям любовь к родной природе, к растительному и животному миру, формируется чувство любви к Родине.

Задачей второго блока было дать детям знания и представления о декоративно-прикладном искусстве. Все дети по природе своей – творцы и созидатели. В нашей группе была создана творческая мастерская, где дети знакомятся с декоративно - прикладным искусством.

Так, например, для начала нами были проведены ознакомительные занятия по происхождению и истории разных видов росписей (дымковская, городецкая, хохломская, гжель, жостовская). Особое внимание мы обратили на городецкую роспись, где помимо цветов и ярких бутонов, использовались рисунки мощных и расписных коней, с сидящими на них бравыми солдатами.

Затем дети непосредственно знакомились с элементами и узорами росписей. Так, например дети осваивали отдельные элементы дымковского орнамента, на заготовки-силуэты наносили яркие простые узоры, лепили из пластилина дымковских уточек. Эти занятия способствовали художественно-эстетическому воспитанию, развитию мелкой моторики рук и прививали аккуратность в работе [7].

Родители с большим удовольствием принимали участие в работе нашей мастерской. С их помощью была оформлена выставка детско-родительских работ «Дымковская слобода», где были представлены дымковские игрушки, сделанные своими руками.

Также, мы провели ряд занятий, в ходе которых рассматривали картины известных художников современности, которые посвящали свои картины теме войны. Мы использовали такие картины, как И.А. Лактионов «Письмо с фронта», Ю.М. Непринцев «Отдых после боя», А.А. Широков «За Родину», В.Ф. Штраних «Салют Победы», А.А. Дайнеко «Оборона Севастополя», А.А. Пластова «Фашист пролетел», М.И. Самсонова «Сестрица». В ходе рассматривания и бесед по картине, дошкольники проявляли активность, внимательно слушали рассказы, задавали вопросы.

Таким образом, можно сделать вывод, что изобразительно искусство имеет огромное значение в воспитании патриотических чувств дошкольников. Рассматривание картин о войне, развивает у детей такие чувства, как героизм, мужество, стойкость, готовность совершать подвиги во имя Родины, вызывают желание подражать воинам, быть такими же мужественными и смелыми.

Содержанием третьего блока было ознакомление детей с народными традициями. Мы предполагаем, что работа, проводимая в рамках этого блока, поможет раскрыть ребенку мир национальных культур, расширить представления об образе жизни людей, населяющих родной город, их обычаях и традициях, фольклоре.

Ярким проявлением традиций народа является праздник, день, который наполнен радостью и весельем, оставляющий в памяти детей глубокий след. В течение нашей работы в группе проводились большое количество народных праздников «Осенины», «Рождество», «Масленица». На праздниках создавалась атмосфера национального быта.

«Фестиваль народных традиций» стал итоговым мероприятием проекта «Народные традиции». Дети совместно с родителями презентовали продукты проекта – альбомы по разным темам о народных традициях: «Народные праздники», «Русская изба», «Народная игрушка», «Народный костюм». Такая работа пробудила в детях и их родителях интерес к истории и культуре России, обогатила знания детей о народных традициях. Все это способствовало воспитанию гордости и уважения к Родине, воспитанию патриотических чувств.

В настоящее время тоже рождаются народные традиции. Одной из них является проведение «Бессмертного полка». Люди с день Победы несут фотографии родственников, погибших за свободу Родины. Знакомя детей с этой традицией нами было организованно мероприятие «Бессмертный полк». Предварительно, не раскрывая сущности данной акции, мы посетили данную выставку и вернулись в группу. Затем, нами была организована беседа о том, что же дети увидели. Какого было наше удивление, когда большинство детей с оживлением рассказывали, что подобную акцию они видели на празднике 9 мая, и что многие из них активно принимают в ней участие. На вопрос: «Для чего организуется данное мероприятие?», дети давали очень правильные ответы: «Для того чтобы чтить память защитников», «Чтобы мы не забывали о героях нашей родины». В нашем дошкольном учреждении тоже появилась своя традиция. Мы, совместно с родителями, организовали экскурсию к памятнику Героя России Александра Прохоренко, погибшему в

Сирии**.** Памятник открыли 4 ноября 2017, в Оренбурге на улице Новой на площади возле стадиона «Оренбург». Мы рассказали ребятам о том, что оказавшись в окружении боевиков, молодой военный вызвал огонь на себя, забрав с собой жизни десятков террористов. Дошкольники, осознавая важность поступка А. Прохоренко, гордились тем, что это наш земляк. Мы возложили цветы к памятнику героя и почтили его память минутой молчания. После нашей экскурсии, наблюдая за детьми в повседневной жизни, мы часто слышали разговоры ребят об А. Прохоренко и об его поступке, многие говорили: «я вырасту, и буду, как наш герой защищать Родину, чтобы мной гордились». Такие экскурсии будем проводить каждый год.

Таким образом, проведенная нами работа показала, что народные традиции воспитывают патриотизм, гражданственность, уважение к историческому прошлому и настоящему своего города, к людям, защищавшим его в годы Великой Отечественной войны; формируют понятия «долг перед Родиной», «любовь к Отечеству».

Следующим этапом работы в этом направлении является использование музыкальных произведений при ознакомлении детей с образом Родины. Для ребенка Родина- это его мама, близкие родные люди. Это дом, в котором он живет, двор, где он играет и гуляет. Это детский сад с его воспитателями и друзьями. Песни о маме очень прочно вошли в детский репертуар. Такие песни используются нами в разных ситуациях: на занятиях, на праздниках посвященных «Дню Матери», «Дню Семьи», праздничных концертах, посвященных Женскому дню 8 Марта.

Не менее важной формой воспитания детей является патриотическая песня. Огромное значение в рамках воспитания патриотизма у дошкольников имеет тема “Защитников Отечества”. Эта тема очень любима детьми, так как основную массу нашей группы составляют мальчишки. Песни этой тематики легко запоминаются ребятами, особой популярностью пользуются такие песни, “Бравые солдаты”, муз. А. Филиппенко и “Будем в армии служить”, муз. Ю. Чичкова. Содержание этих музыкальных произведений созвучно с желанием ребят быть сильными и смелыми, похожими на защитников нашей Родины. Именно эта работа стала мотивом нашей совместной работы с родителями воспитанников в рамках проекта «Строки рожденные памятью». В рамках этого проекта мы создали музыкальную картотеку, включающую музыкальные произведения о Великой Отечественной войне. Целью проекта стало создание музыкально - литературного материала, приуроченного к празднику Великой Победы. Мы подобрали ряд интересных наработок, которые были предложены в исполнении педагогов для слушания воспитанникам нашего детского сада.

Также, мы организовали вечер музыки и использовали аудиозаписи с военными музыкальными произведениями («Катюша» М.Исаковский, «День Победы» В. Харитонов, «Мы солдаты» Г. Ларионова, «Три танкиста Б. Ласкин » и др.) [10].

**Выводы.** Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод, что народная культура - это сложное общественное явление, в котором нашло выражение духовная и материальная жизнь народа. Знакомство дошкольников с народной культурой позволяет сформировать у детей патриотические чувства и любовь к Родине и своему народу.

**Литература:**


1. Алексеева, М. М., Яшина, В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб.пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 400 с.
2. Гаврилова, И. Г. Истоки русской народной культуры в детском саду: методическое пособие / И. Г. Гаврилова. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. — 160 с.
3. Гавриш, Н.А. Использование малых фольклорных форм / Н. Гавриш // Дошкольное воспитание. — 1991, № 9 — с. 16–20.
4. Зимина, И.В. Народная сказка в системе воспитания дошкольников / Н. Зимина // Дошкольное воспитание. — 2005, № 1 — с.18–28. Зимина И. Народная сказка в системе воспитания дошкольников / Н. Зимина // Дошкольное воспитание. — 2005, № 5 — с. 28–35
5. Князева, О. Л., Маханева М. Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры / О. Л. Князева, М. Д. Маханева / Программа.: Учеб.-метод.пособие-2 изд., перераб. и доп. - СПб.: Детство-Пресс, 2015. - 304 с.
6. Козлова, С.А. Воспитание патриотических чувств // Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / С.А. Козлова. – М.: Просвещение, 1980. – С. 45-74.
7. Литвинова, Л.Ф. Русские народные подвижные игры для детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2007.
8. Лыкова, И.А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет «Цветные ладошки». – М.: Карапуз-Дидактика, 2007.
9. Лялина, Л. А. Народные игры в детском саду: методические рекомендации / Л. А. Лялина. — М.: ТЦ Сфера, 2009. — 96 с.
10. Малахова, Л. Музыкальное воспитание детей дошкольного возраста. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008.
11. Мельникова, Л.И., Зимина А.Н. Детский музыкальный фольклор в дошкольных образовательных учреждениях. – М.: Гном-Пресс, 2007.
12. Педагогический энциклопедический словарь / Гл.ред. Б.М.Бим-Бад – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003; С. 185
13. Поштарева, Т. Использование народных сказок в образовательном процессе / Т. Поштарева // Дошкольное воспитание. — 2009, № 5 — с. 24–28.
14. Усова, Н.И. Формирование представлений о малой родине у детей старшего дошкольного возраста / Саидова З.Д., Н.И. Усова: Ступень в педагогическую науку: Материалы Международного форума работников образования, Сборник научных трудов. - М.: Спутник, 2014. С. 42-44

**УДК: 378.2**
**кандидат педагогических наук, доцент Утешева Татьяна Петровна**
Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области Московский государственный областной университет (г. Москва);
**специалист по работе с детьми Марышева Юлия Андреевна**
Детский развивающий центр «Другальки» (г. Мытищи)

# ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье представлен опыт работы по созданию условий для совершенствования интеллектуальных возможностей младших школьников, выявлению общей осведомленности ребенка, его словарного запаса, пониманию количественных и качественных соотношений, выявлению уровня логического мышления, математических способностей. Представлены результаты реализации программы развития когнитивных познавательных процессов детей младшего школьного возраста посредством комплексного применения системы специально организованных занятий.
*Ключевые слова:* интеллект, воспитание, развитие, интеллектуальные способности, ментальный опыт индивида, творческие способности.
*Annotation.* The article presents the experience of creating conditions for improving the intellectual capabilities of younger students, identifying the General awareness of the child, his vocabulary, understanding of quantitative and qualitative relations, identifying the level of logical thinking, mathematical abilities. The article presents the results of the program of development of cognitive cognitive processes of children of primary school age through the integrated application of a system of specially organized classes.
*Keywords:* intelligence, education, development, intellectual abilities, mental experience of the individual, creative abilities.

**Введение.** Повышение интеллектуала нации и развитие творческой личности, способной решать нестандартные задачи, является одной из актуальных целей образования на современном этапе.

Проблема исследования интеллекта, интеллектуального развития, интеллектуальных способностей человека является одной из древнейших и одновременно актуальнейших проблем современного образования.

Исследованию интеллекта посвящены работы А. Бине, Ф. Гальтона, Дж. Мейера, Ж. Пиаже, Р. Стенберга, Ч. Спирмана, Д.Флина и др. Отечественные психологи, вслед за Л.С. Выготским, в качестве основного направления интеллектуального развития выделяют овладение психологическими средствами: Ж.И. Шиф, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.А. Венгер, А.Н. Леонтьев и др.

**Изложение основного материала статьи.** Понятие «интеллект» от англ. Intelligence как объект научного познания было введено английским антропологом Ф. Гальтоном в конце XIX века. Последующие работы были связаны с попытками структуризации данного понятия и выделении его в содержании личностного фактора. Выделим следующие подходы к пониманию сущности интеллекта:

- феноменологический – интеллект объясняется в контексте организации феноменального поля сознания (М. Вертгеймер);
- психометрический – интеллект рассматривается как измеряемый тестами интеллекта (А. Бине);
- социокультурный – интеллект воспринимается в качестве процесса социализации, а также влияния на него культуры (Л.С. Выготский, П. Ружгис);
- биологический (генетический) – интеллект выступает как генетически обусловленный адаптационный механизм, который способствует приспособлению человека к различным условиям и выступает в качестве способности личности сосредоточивать свои умственные усилия на усвоении и применении информации на практике, правильно реагировать и находить пути решения проблемных ситуаций (Ж. Пиаже);
- процессуально-деятельностный – интеллект трактуется как особая форма человеческой деятельности (А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн, И.Ф. Талызина);
- образовательный – интеллект рассматривается как фактор и результат целенаправленного обучения, в частности как «зона ближайшего развития» (Л.С. Выготский), как способность или один из факторов обучения (В.М. Дружинин, С.А. Корнилов):
- информационный – интеллект воспринимается как совокупность процессов переработки информации в процессе решения сложных логических задач, как аналог компьютера (Г.Ю. Айзенк, В.А. Звегенцев);
- функционально-уровневый – интеллект выступает как система разно уровневых познавательных процессов (Б.Г. Ананьев), как иерархия (гетерархия) познавательных процессов (Б.М. Величковский);
- регуляционный – интеллект объясняется как фактор саморегуляции психической активности (Р. Стенберг);
- метакогнитивный (интегративный) – интеллект рассматривается как многоаспектный, интегрированный конструкт (Г.Г. Андреев, В.Ю. Крамаренко, В.Е. Никитин, М.Л. Смульсон, М.А. Холодная).

Среди всех определений следует отметить определение М.А. Холодной, рассматривающей интеллект в качестве формы организации ментального опыта субъекта, системы психических механизмов, обуславливающих возможность построения «внутри» индивидуума субъективной картины происходящего [3]. М.А. Холодная считает, что настоящей феноменологией интеллекта является не его свойства, а особенности состава и строение индивидуального ментального опыта, который «изнутри» предопределяет различные проявления интеллектуальной активности субъекта [7].

Многие ученые рассматривают интеллектуальные и творческие способности человека в структуре интеллекта как отдельные виды. Вопрос о соотношении интеллекта и творчества получило определение в концепции интеллектуальной активности Д.Н. Богоявленской. По мнению автора, качества личности объединяет все виды творческой деятельности и определяется как интеллектуальная активность.

На основе исследований П.П. Блонского, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, И.Я. Лернера и др. можно сделать вывод о том, что интеллектуальна и творческая деятельность являются компонентами единой

системы, между которыми существует положительная корреляция, а творческие способности – это высокий уровень развития интеллектуальных способностей [2].

В педагогике понятие «интеллект» рассматривается в качестве способности человека осуществлять процесс познания и эффективно решать возникающие задачи. Интеллект объединяет все познавательные способности личности: восприятие, воображение, мышление, ощущение, память, представление [4].

Пытливость и глубина ума, его подвижность и гибкость, доказательность и логичность являются отличительными качествами интеллекта, развитие которых определяется как генотипом индивида, так и его субъективным опытом. Показателем развития интеллекта является несвязанность субъекта внешними ограничениями. Чарльз Спирман ввел «фактор g» общего интеллекта, показывающий эффективность выполнения всех познавательных задач, на основе которого удалось сформулировать коэффициент интеллекта IQ.

Интеллектуальное развитие является одним из важнейших направлений развития личности: формирование умственных действий, совершенствование мыслительных операций [1].

Воспитание определяется как развитие направленности личности, где формы направленности личности – это мировоззрение, интересы, убеждения, идеалы, стремления и т.д. [5] и как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [6].

Мы разделяем точку зрения М.А. Холодной на то, что интеллектуальное воспитание – это создание условий для совершенствования интеллектуальных возможностей каждого ребенка за счет обогащения его ментального опыта на основе индивидуализации учебного процесса.

Цель нашего исследования: экспериментально проверить условия интеллектуального воспитания детей младшего школьного возраста в процессе учебно-познавательной деятельности. В исследовании на протяжении учебного года приняли участие 28 детей в возрасте от 7 до 9 лет.

На формирующем этапе нами была использованы:

методика «Придумай рассказ» (Р.С. Немова), направленная на определение уровня развития воображения;

экспресс-диагностика интеллектуальных способностей (МЭДИС), предназначенная для выявления общей осведомленности ребенка, его словарного запаса, понимание количественных и качественных соотношений, выявление уровня логического мышления, выявление математических способностей;

методика «Оперативная память» (А.Р. Лурия) по изучению кратковременной памяти;

методика речевого развития (А.Г. Арушанова, Т.М. Юртайкина).

Результат уровня развития воображения показал, что высокий уровень воображения доминирует по параметрам детализация образов (40%) и разнообразие образов (38%); все остальные параметры представлены доминированием среднего уровня: необычность и оригинальность сюжета (54%), эмоциональность образов (52%), детализация образов (44%), скорость придумывания (40%).

Исследование интеллектуальных способностей младших школьников показало: высокий уровень (33%) проявился лишь в словарном запасе и понимании количественных и качественных соотношений (28%); средний уровень доминирует по всем показателям - математических способностей (48%), понимание количественных и качественных соотношений (42%), словарного запаса (40%), выявление уровня логического мышления (36%).

Исследование памяти обучающихся представило возможность определить развитие слуховой и зрительной памяти: высокий уровень зрительной памяти (28 %), в то время как слуховая (22%); доминирующим оказался средний уровень – зрительная память (46%), слуховая память (43%).

Результат исследования речевого развития детей младшего школьного возраста показал: лишь 7% школьников имеют высокий уровень звуковой культуры речи, 30% имеют низкий уровень и 63% средний; словарный запас сформирован у 24%, на среднем уровне у 40% детей, и на низком уровне у 36%; грамматика на высоком уровне у 10% детей, на среднем уровне у 57% детей и на низком у 33% детей; связная речь развита у 16 % детей, слабо развита у 73% и очень слабо развита у 17% детей.

Таким образом, констатирующий этап исследования выявил, что интеллектуальное воспитание младших школьников находится на среднем уровне с представлением существенного низкого уровня. Следовательно, необходимо создание для совершенствования интеллектуальных возможностей каждого ребенка за счет обогащения его ментального опыта на основе индивидуализации учебного процесса.

С целью повышения интеллектуального развития обучающихся нами была разработана и апробирована программа развития когнитивных познавательных процессов детей младшего школьного возраста посредством комплексного применения системы специально организованных занятий.

Задачи программы:

11. Формировать умение логически мыслить и проводить сравнительные аналогии.
12. Стимулировать проявление индивидуальной активности и познавательного интереса в совместной деятельности.
13. Развивать воображение каждого обучающегося, развивать речь и общение детей младшего школьного возраста.
14. Формировать понимание количественных и качественных соотношений.

Раздел 1 программы «Развитие мышления» предполагает проведение упражнений по развитию мыслительных процессов обобщения, отвлечения, выделения существенных признаков: «Думайте и додумывайтесь», «Найдите лишнее слово», «Найдите лишнюю картинку».

Раздел 2 программы «Развитие воображения» предусматривает проведение специальных занятий с применением игровых технологий для стимулирования индивидуальной активности, познавательного интереса, совместной деятельности: «Незавершенные фигуры», «Волшебные кляксы», «Сочиняем сказку», «Перевертыши».

Раздел 3 программы «Развитие речи» предполагает проведение различных занятий по темам: «Звук, слово, предложение», «Найди звук», «Картина – корзина», «Найди другое слово (синонимы – антонимы)», «Рассказ и пересказ», «Разучивание стихотворений».

Раздел 4 программы «Развитие памяти» предусматривает проведение специальных занятий, упражнений с применением игровых технологий для развития зрительной слуховой памяти: «Будь внимателен», «Поющие животные», «Ищи безостановочно».

На третьем, контрольном этапе опытно-экспериментальной работы нами было проведено повторное исследовании уровня интеллектуального развития младших школьников, которое показало наличие существенных изменений.

Так, значительно повысился уровень развития воображения детей по всем параметрам: необычность сюжета – на 32%, скорость придумывания – на 24%, детализация образов – на 16% , разнообразие образов – на 8%, эмоциональность образов – на 8%. Следственно, на контрольном этапе мы отметили преобладание высокого уровня воображения.

Также существенно изменились показатели интеллектуальных способностей младших школьников: высокий уровень логического мышления увеличился на 40%, уровень математических способностей – на 30%, уровень словарного запаса – на 27%, уровень понимания количественных и качественных соотношений – на 18%. Таким образом, общий показатель высокого уровня интеллектуальных способностей увеличился на 30%.

Значительно увеличились показатели высокого уровня развития слуховой памяти – на 21% и зрительной памяти – на 20%.

Существенно изменились показатели высокого уровня речевого развития младших школьников: грамматические навыки – на 41%, связная речь – на 40%, звуковая культура речи – на 38%, словарный запас – на 30%.

С целью установления значимости произошедших изменений нами был применен метод математико-статистической обработки данных с помощью программного пакета SPSS 21. Наиболее ярко выраженные изменения значения признака при повторном измерении позволяет выявить t-критерий Стьюдента. Так, увеличился уровень скорости придумывания ($t=3,65$, $p=0,01$), необычности сюжета ($t=3,30$, $p=0,01$), разнообразия образов ($t=2,44$, $p=0,05$), детализации образов ($t=2,75$, $p=0,05$), эмоциональности образов ($t=3,87$, $p=0,01$); словарного запаса ($t=2,30$, $p=0,05$), понимания количественных и качественных отношений ($t=3,33$, $p=0,01$), логического мышления ($t=3,42$, $p=0,01$), математических способностей ($t=3,22$, $p=0,01$); уровень слуховой памяти ($t=2,79$, $p=0,05$) и зрительной памяти ($t=2,47$, $p=0,05$) младших школьников. Произошло также речевое развитие детей, в частности увеличился уровень звуковой культуры речи ($t=3,26$, $p=0,01$), словаря ($t=2,34$, $p=0,01$), грамматики ($t=2,74$, $p=0,05$,), связной речи ($t=2,95$, $p=0,01$).

Стоит отметить, что наибольшие изменения произошли по воображению (скорость придумывания ($t=3,65$), необычности сюжета ($t=3,30$), эмоциональности образов ($t=3,87$)), пониманию количественных и качественных отношений ($t=3,33$), логического мышления ($t=3,42$) и математических способностей ($t=3,22$), звуковой культуры речи ($t=3,26$) и связной речи ($t=2,95$).

Для установления взаимосвязи между показателями интеллектуального развития детей младшего школьного возраста на контрольном этапе эксперимента был проведен корреляционный анализ коэффициента корреляции Спирмена.

В результате отмечена связь на уровне значимости $p=0,01$ между показателями интеллектуального развития детей: скоростью придумывания и логическим мышлением ($rs=0,486$, $p=0,01$) и памятью ($rs=0,822$, $p=0,01$); между разнообразием образов и словарным запасом ($rs=0,633$, $p=0,01$); детализацией образов, пониманием количественных и качественных отношений ($rs=0,522$, $p=0,01$) и памятью ($rs=0,485$, $p=0,01$); словарным запасом и звуковой культурой речи ($rs=0,637$, $p=0,01$); связной речью ($rs=0,782$, $p=0,01$), пониманием количественных и качественных отношений и скоростью придумывания ($rs=0,437$, $p=0,01$); математическими способностями ($rs=0,678$, $p=0,01$), логическим мышлением и разнообразием образов ($rs=0,586$, $p=0,01$). На уровне значимости $p=0,05$ связь прослеживается между скоростью придумывания, детализацией образов ($rs=0,462$, $p=0,05$) и пониманием количественных и качественных отношений ($rs=0,437$, $p=0,05$); необычностью сюжета, разнообразием образов ($rs=0,344$, $p=0,05$) и детализацией образов ($rs=0,376$, $p=0,05$); детализацией образов и эмоциональностью образов ($rs=577$, $p=0,05$; эмоциональностью образов и необычностью сюжета ($rs=0,376$, $p=0,05$); звуковой культурой речи и связной речью ($rs=0,483$, $p=0,05$).

**Выводы.** Таким образом, интеллектуальное воспитание детей младшего школьного возраста в процессе учебно-познавательной деятельности будет эффективным если:

исходить из понимания особенностей интеллектуального развития младших школьников;

выделить и обосновать наиболее эффективные условия для совершенствования интеллектуальных возможностей каждого ребенка за счет обогащения его ментального опыта на основе индивидуализации учебного процесса;

разработать и реализовать программу развития когнитивных познавательных процессов детей младшего школьного возраста посредством комплексного применения системы специально организованных занятий.

**Литература:**

1. Большой психологический словарь / Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. – М.: Олма-пресс, 2004.
2. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности // Начальная школа, № 7, 1999.
3. Ковинько Л.В. Воспитание младшего школьника / Л.В. Ковинько. – М.: Изд-во «Академия», 1998. – 206 с.
4. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
5. Повышение качества образования в условиях поликультурного социума: сборник статей. – Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2017. – 173 с.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ. «Об образовании в Российской Федерации». – М: УЦ Перспектива, 2013. – 224 с.
7. Хеллер К. А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков/ К.А. Хеллер. – Москва // Психология развития: хрестоматия / Ред. А.К. Болотова, О.Н. Молчанова. – Москва: ЧеРо: Омега-Л, 2005. – С. 83-89.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Том. ун-та, Москва: Изд-во «Барс»,1997. – 392 с.

УДК 378
**кандидат педагогических наук, доцент Филатова Ольга Николаевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
**кандидат технических наук Крупа Вячеслав Владиславович**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный технический университет имени Р. Е. Алексеева» (г. Нижний Новгород);
**кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

# СКВОЗНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Аннотация.* В статье представлено описание требований цифровой экономики к современному обществу. Обоснован переход профессионального образования но новый путь развития. Предложен пилотный проект сквозного образования, который отвечает требованиям цифровой среды, может быть транслирован на другие области цифровой экономики.
*Ключевые слова:* цифровая экономика, сквозное образование сквозные технологии, профессиональное образование, непрерывное образование, национальная технологическая инициатива, цифровая среда, пилотный проект.
*Annotation.* The article describes the requirements of the digital economy to the modern society. The transition of vocational education is justified, but a new path of development. A pilot project of through education, which meets the requirements of the digital environment, can be translated to other areas of the digital economy.
*Keywords:* digital economy, through education, through technology, professional education, national technology initiative, digital environment, pilot project.

**Введение.** Распоряжением правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 года утверждена Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», которая направлена на создание условий для развития общества знаний в Российской Федерации, повышение благосостояния и качества жизни граждан нашей страны путем повышения доступности и качества товаров и услуг, произведенных в цифровой экономике с использованием современных цифровых технологий, повышения степени информированности и цифровой грамотности, улучшения доступности и качества государственных услуг для граждан, а также безопасности как внутри страны, так и за ее пределами.

Целями Программы «Цифровая экономика Российской Федерации» выступают:

- создание экосистемы цифровой экономики Российской Федерации, в которой данные в цифровой форме являются ключевым фактором производства во всех сферах социально-экономической деятельности и в которой обеспечено эффективное взаимодействие, включая трансграничное, бизнеса, научно-образовательного сообщества, государства и граждан;
- создание необходимых и достаточных условий институционального и инфраструктурного характера, устранение имеющихся препятствий и ограничений для создания и (или) развития высокотехнологических бизнесов и недопущение появления новых препятствий и ограничений как в традиционных отраслях экономики, так и в новых отраслях и высокотехнологичных рынках;
- повышение конкурентоспособности на глобальном рынке как отдельных отраслей экономики Российской Федерации, так и экономики в целом [4].

**Изложение основного материала статьи.** Цифровая экономика представлена следующими уровнями, которые в тесном взаимодействии влияют на жизнь граждан и общества в целом:

- рынки и отрасли экономики (сферы деятельности), где осуществляется взаимодействие конкретных субъектов (поставщиков и потребителей товаров, работ и услуг);
- платформы и технологии, где формируются компетенции для развития рынков и отраслей экономики (сфер деятельности);
- среда, которая создает условия для развития платформ и технологий и эффективного взаимодействия субъектов рынков и отраслей экономики (сфер деятельности) и охватывает нормативное регулирование, информационную инфраструктуру, кадры и информационную безопасность.

Эффективное развитие рынков и отраслей (сфер деятельности) в цифровой экономике возможно при наличии развитых платформ, технологий, институциональной и инфраструктурной сред, которая сфокусирована на следующих уровнях цифровой экономики - базовых направлениях, определяя цели и задачи развития:

- ключевых институтов, в рамках которых создаются условия для развития цифровой экономики (нормативное регулирование, кадры и образование, формирование исследовательских компетенций и технологических заделов);
- основных инфраструктурных элементов цифровой экономики (информационная инфраструктура, информационная безопасность).

При этом каждое из направлений развития цифровой среды и ключевых институтов учитывает поддержку развития как уже существующих условий для возникновения прорывных и перспективных сквозных цифровых платформ и технологий, так и создание условий для возникновения новых платформ и технологий. Основными сквозными цифровыми технологиями, являются:

- большие данные;
- нейротехнологии и искусственный интеллект;
- системы распределенного реестра;
- квантовые технологии;

- новые производственные технологии;
- промышленный интернет;
- компоненты робототехники и сенсорика;
- технологии беспроводной связи;
- технологии виртуальной и дополненной реальностей.

Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» учитывает и комплексно дополняет цели и задачи, реализуемые в рамках Национальной технологической инициативы и принятых документов стратегического планирования, в том числе отраслевых актов, в частности прогноза научно-технологического развития Российской Федерации на период до 2030 года, Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации, Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы, а также документов Евразийского экономического союза.

Реализация Программы «Цифровая Экономика Российской Федерации» требует тесного взаимодействия государства, бизнеса и образования, так как основным результатом ее реализации должно стать создание национальных компаний-лидеров - высокотехнологичных предприятий, развивающих "сквозные" технологии и управляющих цифровыми платформами, которые работают на глобальном рынке и формируют вокруг себя систему "стартапов", исследовательских коллективов и отраслевых предприятий, обеспечивающую развитие цифровой экономики.

В связи с переходом на цифровую экономику перед профессиональным образованием ставятся не простые задачи. Особое внимание следует уделить сквозным технологиям, начиная с общего образования, дополнительного образования и заканчивая средним и высшим образованием.

Приволжским проектным офисом Маринет Национальной технологической инициативы был разработан пилотный проект сквозного профессионального образования, цель которого: обеспечение текущих и перспективных потребностей рынка Маринет Приволжского региона в профессиональных кадрах высокой квалификации, создание условий для развития сквозного профессионального образования.

Маринет – рынок морских интеллектуальных систем. В морской отрасли, в ближайшие 10–20 лет в ней произойдут кардинальные изменения, связанные с широким проникновением инфокоммуникационных технологий и развитием технологий освоения ресурсов океана. Поэтому в центре «дорожной карты» МариНэт – три связанных между собой сегмента, где в ближайшие десятилетия произойдут радикальные изменения, которые сделают возможным достижение российскими компаниями лидерства в этих областях. Это Цифровая навигация, инновационное судостроение и освоение ресурсов океана [9].

Текущая ситуация судостроительной отрасли в регионах Приволжья, включая Нижегородскую, Ярославскую и другие области предполагает диверсификацию производства, переход на выпуск гражданской продукции. В этой ситуации апробация компетентностного проектно-ориентированного подхода к обучению специалистов на условиях «пилотности» и применительно к рынку Маринет представляется наиболее правильным.

Для реализации пилотного проекта сквозного профессионального образования были поставлены следующие задачи:

- Создание единого образовательного пространства с новым содержание и технологиями обучения, соответствующим требованиям цифровой экономики;
- Внедрение единой системы преемственного непрерывного образования детей от 6 лет до специалистов высшей категории в соответствии с основными направлениями дорожной карты Маринет.

Образовательные программы Сквозного образования по направлению Маринет включают:

е-Навигация:
- электронные картографические навигационно-информационные системы;
- системы управления движением судов.

Технологии освоения ресурсов океана:
- новые технологии разведки и морской добычи углеводородов;
- электростанции, использующие возобновляемую энергию океана;
- подводные технологии (от картографирования морского дна до подводной робототехники).

Инновационное судостроение:
- морские средства транспортировки различных грузов и средства обеспечения судоходства в арктических условиях в т.ч. суда ледового класса и суда с атомными энергоустановками;
- морские и речные средства пассажирских перевозок малой и средней вместимости, обеспечивающие круглогодичную транспортную доступность в арктических условиях;
- прибрежная локальная энергетика на возобновляемых принципах для энергообеспечения населенных пунктов, промышленных установок функционирующих в условиях Арктики;
- флот добычи биологических морских ресурсов.

В пилотном проекте задействованы следующие учебные заведения и научные организации:

Высшие учебные заведения и научные организации Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева,

Ярославский государственный университет имени П. Г. Демидова,

Волжский государственный университет водного транспорта,

Российский федеральный ядерный центр,

Всероссийский научно-исследовательский институт экспериментальной физики и др.

Учреждения среднего образования:

Нижегородское речное училище имени И. П. Кулибина,

Рыбинское речное училище имени В. И. Калашникова и др.

Учреждения детского дополнительного образования:

Нижегородское детское речное пароходство,

Нижегородский Морской Клуб,

Яхтенная школа «ПАРУС» при НГТУ,

Ярославский детский морской центр имени адмирала Ф. Ф. Ушакова.

В рамках создающегося в Нижегородской области судостроительного кластера одним из важнейших пунктов является обеспечение мегапроектов квалифицированными кадрами, имеющих опыт работы в

проектных командах и ставится задача на примере кластера применить технологии цифровизации образовательных и трудовых траекторий.

Участники судостроительного кластера своим внебюджетным финансированием готовы поддержать проект, в результате создания и деятельности которого будет обеспечены кадровые потребности абсолютно всех участников по всем направлениям «дорожной карты» Маринет.

Результатами проекта сквозного профессионального образования являются:

- создан действующий государственно-общественный институт профориентации и приобретения профессии в соответствии с потребностями рынка Маринет;
- внедрена политика органичного взаимодействия предприятий и учреждений, гибко и качественно реализующих функцию формирования знаний, умений и навыков индивида;
- разработан комплекс действенных механизмов, рычагов и стимулов, способствующих постоянному пополнению экономики профессионально компетентными специалистами различного уровня квалификации на всех уровнях образования реализуется персонализация, гибкое проектирование и соединение различных образовательных и трудовых траекторий;
- выявление проектных лидеров.

Показатели результативности проекта следующие:

Охват детей по дополнительному образованию по направлению Маринет - 5000 чел. в год к 2020 г.

Подготовка по наиболее востребованным, новым и перспективным профессиям и специальностям, соответствующим современным стандартам и передовым технологиям - 1000 чел. в год к 2020 г.

Подготовка инновационных кадров в интересах рынка Маринет до 500 чел. в год к 2020 г.

**Выводы.** При достижении поставленных результатов, полученный опыт может быть транслирован во всех существующих и возникающих «Нетах» национальной технологической инициативы.

Реализация проекта «Сквозное образование», направлено на создание на условиях государственно-частного партнерства современной, не зависимой от принадлежности к бюджету региона образовательной инфраструктуры и осуществления проектно-ориентированного компетентностного подхода к подготовке кадров позволит стимулировать подрастающее поколение на решение стратегических задач, стоящих перед цифровой экономикой Российской Федерации и направлена на обеспечение перспективных кадровых потребностей динамично развивающихся компаний, научных и творческих коллективов, участвующих в создании новых глобальных рынков.

**Литература:**

1. Быстрова Н.В., Яров Р.Б. Современные педагогические технологии как средство подготовки компетентных специалистов // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина - 2018.

2. Гущин А.В. Особенности развития информационно-технологического обеспечения электронного обучения // Современные проблемы науки и образования. – 2016.

3. Лысикова М.А., Быстрова Н.В. Система дистанционного обучения как средство информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе // Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015.

4. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июня 2017 года №1632-р.

5. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на период 2017 - 2030 года.

6. Петров А.Ю, Васильева Н.В., Филатова О.Н. Дуальная система в профессиональном образовании при сетевом взаимодействии профессиональной образовательной организации и предприятия. Нижний Новгород 2018.

7. Филатова О.Н., Васильева Н.В., Фирсов М.В. Профессиональное образование в контексте цифровой экономики РФ. Проблемы современного педагогического образования. Ялта, 2018.

8. Филатова О.Н., Прохорова М.П., Молькова Е.Ю. Формирование проектных умений педагогов профессионального обучения в контексте требований профессионального стандарта. Ялта, 2018.

9. marinet.org рабочая группа Национальной технологической инициативы.

**Педагогика**

**УДК 378.147**

**старший преподаватель Филимоненкова Татьяна Николаевна**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

## ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ И ИХ РОЛЬ В СМАРТ-ОБРАЗОВАНИИ

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие смарт-образования, его концептуальные основы и электронное обучение (eLearning) и его основная составляющая – электронные образовательные ресурсы как одна из технологий смарт-обучения. В статье приводится опыт разработки электронного образовательного ресурса «Курс Интернет-программирование» на базе обучающей платформы Moodle системы дистанционного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского в г. Ялте.

*Ключевые слова:* смарт-образование, электронное обучение, электронный образовательный ресурс, обучающая платформа Moodle.

*Annotation.* The article discusses the concept of smart education, its conceptual basics, e-learning and its main component - electronic educational resources as one of the smart learning technologies. The article presents the experience of developing an electronic educational resource "Course Internet programming" on the basis of the Moodle learning platform of the distance education system at the Humanities and Education Science Academy (Branch) of V.I. Vernadsky Crimean Federal University in the city of Yalta.

*Keywords:* smart education, e-learning, e-learning resource, learning platform Moodle.

**Введение**. Переход к новому социально-экономическому и технологическому укладу, который определяется как постиндустриальный, реализация программы «Цифровая экономика», и в частности, ее направления «Кадры и образование» создают новые реалии и ставят новые вызовы системе подготовки кадров и всей системе образования в целом [1]. Сложившаяся система классно-урочного образования, теоретическое обоснование которой дал Ян Амос Коменский еще в XVII веке, уже не отвечает требованиям времени. В последние десятилетия благодаря развитию информационно-коммуникационных технологий значительно изменилась не только учебная среда – среда знаний, но и требования к формированию компетенций специалистов, которые впоследствии поступают на рынок труда. Можно утверждать, что происходит трансформация высшего образования с помощью информационных технологий. Новая задача для высшей школы заключается в интеграции студентов в новую среду знаний, предоставив им доступ к новым знаниям и технологиям. Образовательная парадигма меняется от традиционной модели классно-урочного обучения через электронное обучение до интеллектуального образования или смарт-образования.

**Формулировка цели статьи.** Целью статьи является рассмотрение опыта разработки электронного образовательного ресурса – «Курс по дисциплине Интернет программирование» на базе обучающей платформы Moodle системы дистанционного образования Гуманитарно-педагогической академии.

**Изложение основного материала статьи.** В настоящее время нет четкого и единого определения понятию смарт-образования. В литературе и других источниках встречаются так же термины «умное образование», «интеллектуальное образование». Однозначно можно утверждать, что смарт-образование представляет собой преобразование традиционного способа педагогики в современные методы с использованием информационных и коммуникационных технологий. Умное образование – это концепция, которая предполагает всестороннюю модернизацию всего учебного процесса включая и методы, используемые в этом процессе. Подходы к образованию должны быть полностью пересмотрены как по содержанию, так и по методам обучения, в том числе и методам управления знаниями.

Рассмотрим подробнее понятие смарт-образование и его концептуальные основы. Слово «смарт» (smart), что в переводе с англ. означает «умный», широко используется сегодня в окружающем нас мире: смарт-доска, смарт-проектор, смарт-учебник, наконец, наиболее популярное – смартфон. От этого слова произошли и активно внедрились в нашу действительности такие понятия, как «умный дом», «умный город», «умный университет». В статье [2] приводится следующее определение:

«Смарт – это свойство системы или процесса, которое проявляется во взаимодействии с окружающей средой, и наделяет систему и\или процесс способностью к:

– незамедлительному реагированию на изменения во внешней среде;

– адаптации к трансформирующимся условиям;

– самостоятельному развитию и самоконтролю;

– эффективному достижению результата».

Таким образом, можно сделать вывод, что в свойстве «смарт» ключевым является способность реагировать на изменения во внешней среде и способность взаимодействовать с окружающей средой. Это свойство может быть применимо не только к таким объектам как дом, город, но и к процессу образования, более того оно становится наиболее востребованным именно в современном социальном развитии и в образовании. В качестве новой образовательной парадигмы смарт-образование опирается на инновационные разработки IT-индустрии, «умные» устройства, интеллектуальные технологии. Например, с развитием мобильной связи и беспроводного интернета, процесс обучения из традиционного статического становится мобильным – обучение может происходить в любом месте и в любое время. В образовательный процесс включаются и такие интеллектуальные технологии как облачные вычисления (cloud computing), большие данные (big data), интернет вещей (IoT).

Работы в этом направлении активно ведутся во многих странах мира в том числе и Российской Федерации.

В качестве примера можно привести следующее. В Казанском федеральном университете в 2017 году открылась лаборатория Smart Education, в миссию которой входит продвижение и внедрение концепции смарт-университета – Smart University – в высшем образовании, лаборатория занимается созданием и апробацией новых образовательных моделей, форматов и технологий в области ИТ-образования [3]. В программу «Умный университет» включились и многие другие высшие учебные заведения.

Большое значение в смарт-образовании имеет накопленный опыт электронного обучения (eLearning). Открытые образовательные ресурсы и бесплатные массовые открытые онлайн курсы (Massive Open Online Courses – MOOCs), которые предоставляются многими вузами через такие системы дистанционного образования как Coursera, edX, Udacity в настоящее время дополняют и расширяют возможности классического вузовского образования и будут являться одной из технологий смарт-обучения. Именно электронное обучение помогает решить ряд задач по адаптации образовательных заведений и всей образовательной системы в целом к произошедшим за последние годы изменениям, таким как дистанционное образование, индивидуальные траектории обучения и др. Электронное обучение как средство ведения образовательного процесса будет использоваться при формировании смарт-образования.

С точки зрения информационных технологий электронное обучение должно обеспечивать не только перенос обучающих материалов (лекции, практики, тесты) в онлайн, но и обеспечивать следующие сервисы: аутентификацию и авторизацию пользователей, интеграцию с базами данных, контроль доступа, распределение ролей, коммуникацию между пользователями в виде рассылок, форумов, вебинаров и видеоконференций. Неотъемлемой частью eLearning является хранение и анализ результатов обучения, обмен данными с внешними источниками, поддержка взаимодействия с внешними клиентами.

Всем этим требованиям отвечает Moodle (*англ.* Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – открытая обучающая платформа [4]. Эта платформа включает такие возможности как создание и хранение обучающих материалов, которые могут быть представлены не только в текстовом формате, но и включать любые интерактивные ресурсы в виде ссылок на любые материалы сети интернет, включая видеоролики. Данные материалы можно организовать в виде гиперссылок или прямого включения в курс. Доступ к ресурсам платформы Moodle осуществляется через интернет, что обеспечивает свободу выбора места и времени для обучающегося. Обучение в системе может осуществляться асинхронно, когда каждый

обучающийся изучает материал в собственном темпе. Одной из сильных сторон Moodle являются широкие возможности для коммуникации: форумы с возможностью прикрепления файлов, личные сообщения, комментарии преподавателя или обсуждение в чате в режиме реального времени. Система контроля Moodle позволяет оценить качество обучения, поскольку дает возможность создавать и хранить портфолио каждого обучающегося, включая все сданные им работы, оценки, комментарии и сообщения в форуме. Активность студента, время их учебной работы в системе, которое тоже можно контролировать, является своеобразным аналогом учета посещаемости в очном обучении.

Однако, для того, чтобы обучающая платформа Moodle стала действительно эффективным инструментом электронного обучения, после ее установки необходима организация бизнес-процессов, от которых зависит успех проекта. К таким процессам относится прежде всего регистрация, обновление и удаление пользователей с установкой или отменой полномочий или ролей их в системе. Эта работа должны вестись централизованно и только администратором системы. Второе – это наполнение обучающей системы учебными материалами. Именно от этой составляющей зависит, будет ли существовать полноценное электронное обучение или система останется просто коммуникационной платформой. А эта работа требует времени и немалых усилий со стороны педагогов – авторов курсов. Для обеспечения качества учебных материалов процесс разработки обучающего контента, как и в книгоиздании, помимо авторов предполагает привлечение корректоров, стилистических и научных редакторов, иллюстраторов. А разработка мультимедийного контента требует тех же специалистов, что и съемка фильма. Кроме вышеуказанного, необходима разработка политики оценивания работ, критерии, правила вычисления итогов, их статус и использование – предназначены ли они для самоконтроля, для сведения преподавателю или являются окончательными оценками. И последнее, что можно отметить в качестве трудностей и преград для внедрения дистанционной обучающей платформы – это организация обучения разработчиков курсов и тьютеров работе в системе, организация вводного инструктажа для обучающихся, поскольку Moodle, согласно большинству оценок, трудно отнести к системе с дружественным и интуитивно-понятным интерфейсом. Многие действия при наполнении контентом и текущей работе с системой требуют предварительного инструктажа. И все же несмотря на эти трудности, Moodle в настоящее время является наиболее востребованной и широко используемой платформой для организации большинства ресурсов дистанционного обучения в российском сегменте интернета.

В Гуманитарно-педагогической академии существует такое структурное подразделение, как научно-методический учебный центр дистанционного образования, основной задачей которого является внедрение в учебный процесс дистанционных курсов (http://do.gpa.cfuv.ru/). Электронная образовательная среда центра дистанционного образования реализована в системе управления обучением Moodle. Основным контентом электронного обучения являются электронные образовательные ресурсы (ЭОР), которые могут быть представлены как текстовый, текстографический или мультимедийный ресурс.

Рассмотрим в качестве примера электронного обучающего ресурса курс по дисциплине «Интернет программирование», который включен в учебный план направления подготовки 09.03.03 Прикладная информатика [5].

Электронный обучающий ресурс содержит следующие элементы:

- Метаданные ЭОР
- Рабочая программа учебной дисциплины
- Глоссарий
- Перечень вопросов, рассматриваемые в темах
- Методические рекомендации по организации самостоятельной работы

Основным обучающим элементом курса являются лекции и лабораторные работы.

Курс разбит на 10 тем. Каждая тема включает следующие элементы:

- Описание темы
- Глоссарий темы
- Лекция по теме (одна или несколько в зависимости от темы)
- Лабораторная работа (одна или несколько в зависимости от темы)
- Список источников по теме.

В качестве фонда оценочных средств по курсу представлены тестовые вопросы.

Материалы курса «Интернет программирование» разбиты на три тематических модуля. В первом модуле рассматриваются базовые сведения о языке разметки HTML, изучается шаблон веб-страницы и основные теги, обеспечивающие структуру и содержимое, отображаемое в браузере. В курсе рассматривается последняя версия языка HTML5. Второй модуль курса посвящен изучению языка каскадных таблиц стилей – CSS (Cascading Style Sheets), который обеспечивают форматирование элементов веб-страницы и их стилистическое оформление. Изучаются возможности последней версии языка – CSS3, включая компоновку и динамическое изменение элементов веб-страницы, а также адаптивную верстку под различные размеры воспроизводящих устройств.

В третьем модуле курса изучается скриптовый язык программирования JavaScript, который обеспечивает интерактивное содержимое сайта и элементы взаимодействия с пользователем. В настоящее время JavaScript – это единственный язык программирования для браузеров. В нем заложены возможности обращения к любому элементу веб-страницы через объектную модель документов. Кроме того, с его помощью можно обработать любое событие, порожденное действиями пользователя. Набор базовых классов, аналогичных базовым классам языка программирования Java, и полная интегрированность с HTML делает этот язык незаменимым инструментом разработки веб сайтов. В рамках курса студенты знакомятся также с библиотекой функций jQuery, которая написана на JavaScript. Ее использование при реализации скриптовых сценариев позволяет значительно ускорить процесс написания кода.

В процессе обучения студенты выполняют тесты для самопроверки, которые так же разбиты по тематике модулей. Банк тестовых вопросов содержит более 120 различных заданий, которые группируются системой случайным образом в процессе прохождения теста. Учебным планом по дисциплине предусмотрено курсовое проектирование. Примерная тематика курсовых проектов, методические указания к его выполнению и оформлению так же размещены на страницах курса.

В настоящее время электронный курс проходит экспертную оценку и будет включен в образовательный процесс в весеннем семестре 2018-2019 учебном году для обучающихся направления подготовки 09.03.03 Прикладная информатика.

**Выводы.** Текущий этап социально-экономического развития общества ставит перед высшей школой новую глобальную задачу: подготовку кадров, обладающих креативным мышлением, умеющих думать и работать в новом стремительно меняющемся мире. Решение этой задачи требует внести изменения не только в образовательную среду, не просто наращивать объемы образовательных ресурсов, требует качественного изменения содержания образования и его методов. Электронные образовательные ресурсы (ЭОР) позволяют обучающимся приобретать знания, навыки и умения, удовлетворяющие требованиям современной компетентностной модели, которая включает такие практические навыки, как взаимодействовать в соцсетях, отбирать полезную информацию, работать с электронными источниками, составлять личные базы знаний, уметь работать с большим набором информации и осуществлять сотрудничество через интернет. Электронные образовательные ресурсы как раз и способствуют формированию таких компетенций.

**Литература:**

1. Филимоненкова, Т.Н. Задачи системы образования в эпоху цифровой экономики / Т.Н. Филимоненкова // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции "Финансово-экономическое и информационное обеспечение инновационного развития региона". Посвящается 100-летию Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского / отв.редактор А.В. Олифиров. - Симферополь: ИТ "АРИАЛ", 2018. С. 459-462.

2. Днепровская Н.В. Понятийные основы концепции смарт-образования / Н.В. Днепровкая, Е.А. Янковская, И.В. Шевцова. [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiynye-osnovy-kontseptsii-smart-obrazovaniya

3. Smart Education Lab. [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://kpfu.ru/itis/science/smart-education-lab/smart-education-lab.html

4. Moodle – система дистанционного обучения ООО Открытые технологии. [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://opentechnology.ru/products/moodle

5. Курс Интернет программирование. [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://do.gpa.cfuv.ru/course/view.php?id=13

**Педагогика**

**УДК 371.124**

**старший преподаватель Фисунова Людмила Владимировна**
ФГБОУ ВО "Государственный аграрный университет Северного Зауралья" (г. Тюмень);
**старший преподаватель Моисеева Мария Николаевна**
ФГБОУ ВО "Государственный аграрный университет Северного Зауралья" (г. Тюмень)

## СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ВОДИТЕЛЕЙ

*Аннотация.* Для большинства ежедневная поездка на работу, в школу или даже в магазин или обратно является самой опасной вещью из всего, что они делают. Все понимают, что огромные затраты человеческих и физических ресурсов не безграничны, ДТП трагичны и в тоже время неизбежны. Но дорожно-транспортные происшествия не стихийное бедствие, все они вызваны действиями людей. Умение управлять транспортным средством необходимо каждому, как начальное образование, как одно из качеств, без которого немыслим современный человек, для большинства которых - это основное или вторая специальность.

*Ключевые слова:* дорожно-транспортное происшествие, транспортное средство, правила дорожного движения, водитель.

*Annotation.* For most people, a daily trip to work, school or even to the store or back is the most dangerous thing they do. Everyone understands that the huge costs of human and physical resources are not unlimited, the accident is tragic and at the same time inevitable. But the accident is not a natural disaster, they are all caused by the actions of people. The ability to drive a vehicle is necessary for everyone, as primary education, as one of the qualities, without which the modern man is unthinkable, for most of which - is the main or second specialty.

*Keywords:* Road accident, vehicle, traffic rules, driver.

**Введение.** Подсчитано, что каждый год во всем мире в дорожно–транспортных происшествиях (ДТП) погибает около 500000 человек. На каждого погибшего приходится приблизительно 20-30 раненных, многим, из которых требуется госпитализация. На лечение раненных в ДТП уходит около 1-3% валового национального продукта каждой страны, независимо от уровня ее экономического развития.

Правила дорожного движения (ДТП) – это нормы поведения на дорогах, взаимодействия водителей, очередность проезда, регулирование движения. Автомобиль не терпит каких-либо оправданий, вроде: «Я же не знал….», никто не мешает, учится правилам дорожного движения.

Изучая права и обязанности водителя транспортного средства, повышение знаний и зависит от условия компетентности педагога и возможности его толкования изучаемых предметов.

**Изложение основного материала статьи**. Учебный план подготовки водителей содержит, согласно новым рабочим программам 3 цикла: базовый; специальный; профессиональный.

В базовый цикл вводят следующие предметы: основы законодательства в сфере дорожного движения, психофизиологические основы деятельности водителя, основы управления транспортными средствами, основы пассажирских и грузовых перевозок автомобильным транспортом, первая помощь при ДТП.

В этой статье рассмотрим методику преподавания учебного предмета основы законодательства в сфере дорожного движения.

Этот учебный предмет состоит из 2-х разделов: законодательство, регулирующие отношения в сфере дорожного движения и правила дорожного движения.

Остановимся на изучении правил дорожного движения, так как они устанавливают единый порядок дорожного движения на всей территории Российской Федерации. На основании выше изложенного видно, что требования, предъявляемые сегодня к качеству профессиональной переподготовки водителя -

специалиста, вынуждает пересмотреть структуру профессиональной переподготовки. Образовательный процесс по ПДД реализуется в различных видах учебной работы: лекциях, практических занятиях и самостоятельной работы студентов. Существуют определенные особенности при проведении учебных занятий.

Лекция – основная форма обучения теоретическим основам - сопровождается определенным объемом материала, поэтому при его изложении нужно применять активные методы обучения: мультимедийные лекции, учебные презентации, видеоролики с дорожно-транспортными происшествиями по данной теме с последующим разбором, интерактивные методы.

*Лекция презентация.* Оценка тормозного и остановочного пути. *Тормозной путь* – расстояние, которое проходит транспортное средство с момента эффективного нажатия на педаль тормоза до полной остановки. *Остановочный путь* — расстояние, которое проходит транспортное средство с момента обнаружения водителем опасности до полной остановки. Остановочный путь включает в себя расстояние пройденное автомобилем за время реакции водителя и время срабатывания тормозной системы. (Рис. 1).

*Эвристическая лекция.* Свободная лесная дорога с хорошим асфальтовым покрытием шириной 7 м. Обочины нет, так как рядом с кромкой асфальта растут кусты. И вдруг в 100 м быстро выходит олень и останавливается посредине дороги. Скорость автомобиля 60-70 км/ч.

Какие варианты поведения (сценарии) здесь возможны:

1. Подать звуковой и световой сигналы.
2. Применить экстренное торможение, остановиться перед животным и переждать, когда оно уйдет.
3. Снизить скорость и тихо объехать животное со стороны морды.
4. То же со стороны хвоста.
5. Подъехав, тихо подтолкнуть животное, может, ему нужно помочь.

*Интерактивная лекция.* Практико - ориентированное занятие.

Какие внешние световые приборы должны использовать при движении в темное время суток на освещенных участках дорог населенного пункта?

1. Только габаритные огни.
2. Ближний свет фар или габаритные огни.
3. Только ближний свет фар.

Какие внешние световые приборы должны включены в тоннеле с искусственным освещением?

1. Только габаритные огни.
2. Ближний свет фар или габаритные огни.
3. Ближний или дальний свет фар.
4. Включать внешние световые приборы нет необходимости.

При движении условиях недостаточной видимости вы можете использовать противотуманные фары:

1. Только отдельно от ближнего или дальнего света фар.
2. Только совместно с ближним или дальним светом фар.
3. Как отдельно, так и совместно с ближним или дальним светом фар.

При движении в темное время суток на неосвещенных участках дорог вы можете использовать противотуманные фары:

1. Только отдельно от ближнего или дальнего света фар.
2. Только совместно с ближним или дальним светом фар.
3. Как отдельно, так и совместно с ближним или дальним светом фар.

Какие внешние световые приборы должны быть включены в светлое время суток на транспортном средстве, перевозящем крупногабаритные или тяжеловесные грузы?

1. Габаритные огни.
2. Ближний свет фар или противотуманные фары.
3. Ближний или дальний свет фар.

Водитель должен обладать профессиональными компетенциями, поэтому нашей задачей является не только достижение высоких результатов в теоретическом обучении, но и увлечь обучающихся к формированию умений и навыков. Практическая работа должна также побуждать к активной интеллектуальности и осознанию изучаемого материала.

*Пример: Тема. Дорожные знаки и их характеристика.*

Должен знать: Назначение. Общий признак, правила установки, название и значение каждого знака в отдельной группе.

Уметь: Действовать в соответствии с требованиями каждого знака.

**1. Предупреждающие знаки**

Действия водителя и назначение знака (рис. 1):

1. Снижаем скорость, переходим на пониженную передачу.

2. Подъехав к переезду необходимо убедиться в отсутствии поезда, а затем руководствоваться шлагбаумом, световой и звуковой сигнализацией.

3. Если мигают красные огни светофора, шлагбаум закрыт или начинает закрываться, то необходимо остановиться не менее 5 метров до шлагбаума.

4. При вынужденной остановке необходимо немедленно высадить пассажиров и попробовать проезд освободить.

5. Если переезд не освободили, то при наличии двух человек отправить их вдоль полотна железной дороги примерно на километр в обе стороны (если водитель один, то в сторону худшей видимости), научив их подавать сигнал остановки поезда. Этим сигналом служит круговое движение рук -днем с предметом хорошей видимости, ночью с зажженным факелом или фонарем. Сам водитель должен оставаться на транспортном средстве и подавать сигналы общей тревоги звуковыми сигналами (один длинный и три коротких).

6. При приближении поезда бежать на встречу и подавать сигнал остановки.

7. На переезде запрещается пять маневров: разворот, движение задним ходом, обгон, остановка и стоянка. До переезда запрещается два маневра: обгон ближе 100 м и стоянка ближе 50 м. За переездом запрещен один маневр: стоянка ближе 50 м.

Установка данного знака: 50 -100 м,
150–300 м

**Рисунок 1. Железнодорожный переезд со шлагбаумом**

Одним из методов является решение ситуационных задач. Каждое занятие должно иметь четкую цель: освоить и отработать определенную операцию; усовершенствовать и развить умение и навыки; проанализировать качество выполнения и поиск средств и способов достижения более высоких результатов. Для достижения данной цели наиболее эффективно применение тренажера. Тренажер – это техническое средство обучения позволяющее имитировать дорогу в условиях учебно-производственного процесса.

Для проведения уроков теоретического обучения применяются виртуальные компьютерные тренажеры. Применение тренажеров способствует лучшей ориентировки обучаемых, при переходе от изучения теории к практике, активирует процесс обучения; создает возможность приблизить к дорожным условиям; имитирует создание аварийной обстановки или даже ДТП, сложные дорожные условия, развивает приемы самоконтроля в различных дорожных ситуациях.

Одним из практических методов обучения являются дидактические игры. Игра активизирует процесс непроизвольного запоминания, повышает интерес к познавательной деятельности.

Пример: группа делится на подгруппы, количество в подгруппах зависит от количества обучаемых в группе. На экране показывается ДТП, причем с серьезными последствиями и каждой подгруппе дается свое задание:

- определить вид ДТП, вид наступающей ответственности;
- определить какие нарушения ПДД в данном случае;
- в правомерности действий в данном случае, чтобы избежать ДТП.

Также назначается экспертная комиссия, которая анализирует ответы и делает заключение на ответы каждой подгруппы, но кроме того и каждая подгруппа дает оценку своей деятельности то есть самооценку.

Самостоятельная работа обучаемых формирует системное накапливание полученных знаний. Поэтому к повторению пройденного материала необходимо добавить индивидуальное задание для каждого ученика с мотивацией поставленной цели, например; часть группы водители, а часть инспекторы ГИБДД. Пример: тема «Запрещающие знаки», дается любой знак и вызываемые водители должны рассказать их действия, при этом знаке, а инспекторы выявляют допущенные ошибки, а сам преподаватель выступает в качестве консультанта. Но качество подготовки водителей заключается не только в сдаче теста в ГИБДД, но обеспечить социальные ожидания по отношению со стороны личности, семьи, общества, бизнеса и государства. Также необходимо включать в учебный процесс занятие – экскурс в различные места улиц, где часто совершается ДТП, заранее поставив вопросы, касающиеся процесса движения.

Процесс обучения водителей должен иметь практично – ориентированную направленность, что позволит подготовить мобильного конкурентно – способного водителя, что немало важно в условиях рыночных отношений, а самое главное его способность решать задачи в новых дорожных ситуациях, так как дорога это та книга, которую нельзя перечитать, каждая ее страница это совершенное новое написание.

Еще один важный недостаток обучения водителей – это практически отсутствуют научно – практические мероприятия как регионального назначения так и Российского. Участвуя в различных научно – практических мероприятиях будущие водители расширяют свои представления о существующих проблемах, выполненных решениях. При этом у обучающихся водителей, возникают собственные идеи.

*Пример: Анализ дорожно – транспортных происшествий и их причины.*

**Выводы и результаты.** Аварийность на наших дорогах превратилась в одну из острейших социально-экономических и демографических проблем, что представляет собой угрозу безопасности уже в масштабах государства. Вдуматься только: за последние 10 лет в дорожных авариях погибли около 350 тыс. человек, из них за последний год более 19 тыс. человек, около 2 миллионов получили увечья, при чем за последний год более 215 тыс. человек, а ущерб экономике просто невозможно подсчитать.

**Рисунок 1. Причины дорожно-транспортных происшествий**

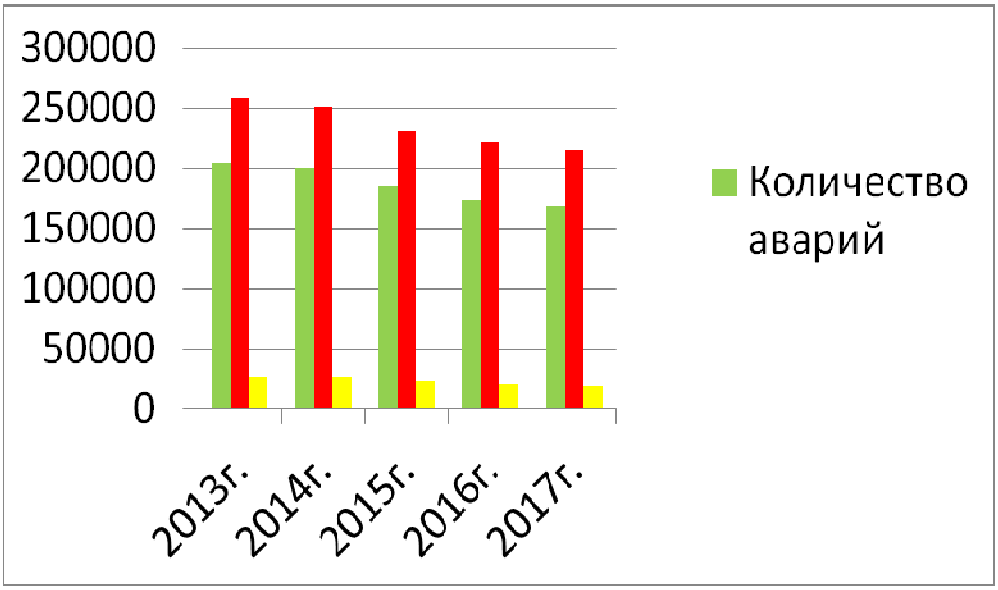



**Рисунок 2. Статистика ДТП и пострадавших в результате аварий в России за 5 лет**

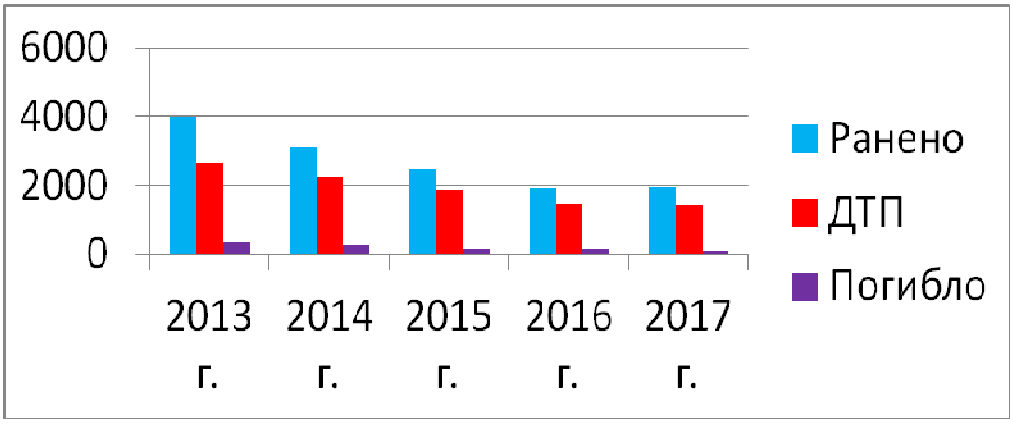



**Рисунок 3. ДТП с участием детей**

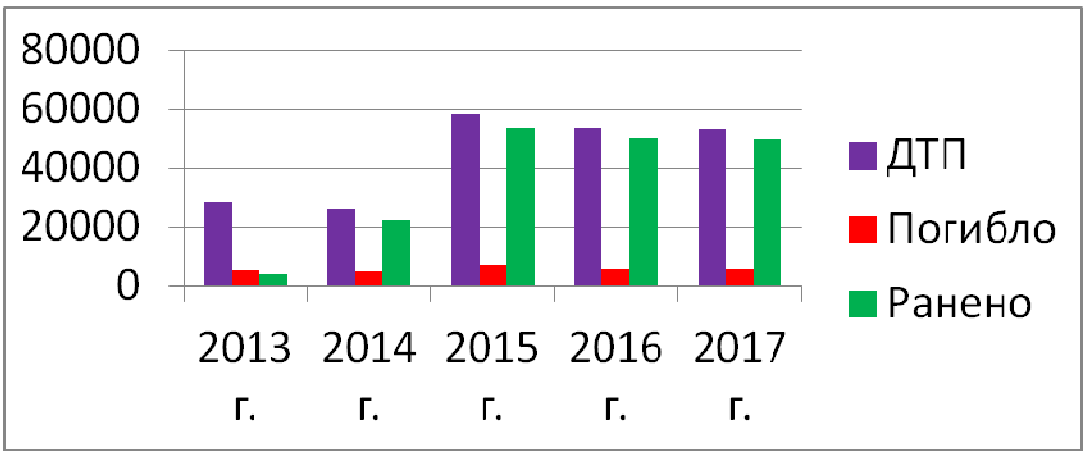



**Рисунок 4. ДТП с участием пешеходов**

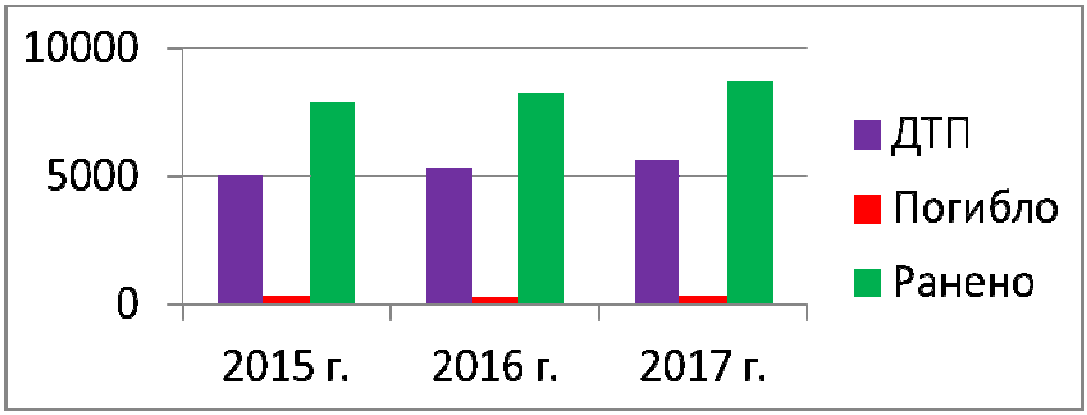



**Рисунок 5. ДТП с участием городского автотранспорта**

Последовательное освоение всех этапов учебного процесса позволит в будущем водителям приобрести знания, умения и навыки, необходимые для безопасного движения в различных дорожных ситуациях и дорожных условиях и их сохранность.

**Литература:**

1. Скакун В. А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие - М. Форум. Инфра - М. 2008. 208 с.
2. Мельникова Е. Л. Проблемный урок.: Пособие для учащихся – М. 2012

**Педагогика**

**УДК: 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Фокин Александр Михайлович**
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
**кандидат педагогических наук, доцент Шелкова Людмила Николаевна**
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
**студентка института физической культуры и спорта Цыганкова Анна Вадимовна**
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

## ОЦЕНКА ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

*Аннотация.* В статье представлены результаты двигательной активности обучающихся института физической культуры и спорта. Проведен сравнительный анализ двигательной активности 1-4 курсов в условиях образовательной и повседневной деятельности.

*Ключевые слова:* обучающиеся института физической культуры и спорта, двигательная активность, сравнительный анализ двигательной активности.

*Annotation.* The article presents the results of motor activity of students of the Institute of Physical Culture and Sports. A comparative analysis of the motor activity of 1-4 courses in the conditions of educational and daily activities.

*Keywords:* first and fourth year students, motor activity, comparative analysis of motor activity.

**Введение.** В последние годы специалистов волнует проблема физической подготовленности обучающихся физкультурных вузов. Несмотря на постоянное совершенствование системы физического воспитания в вузах, она остается пока нерешенной. Научно-технический прогресс в обществе является одной из главных причин значительного снижения двигательной активности обучающихся.

Огромный рост объема получаемой научно-методической информации, включаемой в учебные дисциплины, увеличил перегрузку обучающихся, что в свою очередь вызывает у них переутомление и как следствие снижает двигательную активность и наносит вред здоровью.

**Изложение основного материала статьи.** В современном мире проблема дефицита двигательной активности обучающихся является одной из наиболее актуальных. Проблема двигательной активности обусловлена прогрессом во многих областях и сферах науки. Значительную роль в подготовке будущих выпускников в их профессиональной деятельности играет двигательная активность являясь одной из непременных составляющих здорового образа жизни (Горелов А.А., Кондаков В.Л., Усатов А.Н., 2010).

Исследования последних лет свидетельствуют о неудовлетворительном состоянии студенческой молодежи. Более 60% юношей и девушек страдает хроническими или затяжными заболеваниями. Безопасный уровень здоровья имеют лишь 7% студентов; 30% - средний; 27% - ниже среднего; 36% - низкий (Шашкин Г.А., 1998).

По данным М. Я. Виленского (2012), занятия по физической культуре и спорту, предусмотренные вузовской программой, удовлетворяют суточную потребность студентов в движении лишь на 35-40%. Во внеучебной физкультурно-спортивной деятельности участвуют не более 40% девушек и 55% юношей, менее четверти студентов приобщены к дополнительным занятиям в секциях по видам спорта, в сборных командах вузов выступают до 10% студентов (В. К. Бальсевич, М. Я. Виленский, В. И. Ильинич, Г. Н. Пономарев и др.), что свидетельствует о недостаточной эффективности вузовского физического воспитания в контексте освоения физкультурных компетенций и опыта физкультурно-спортивной деятельности.

Ряд исследователей отмечают уменьшение физической активности студентов от первого к четвертому курсу, и, как следствие, снижение уровня физической подготовленности. Объём занятий физической культурой снижается до двух часов в неделю на третьем курсе и вовсе остутствует на четвертом курсе. (Авсарагов Г.Р., 2010; А.А. Горелов с соавт., 2009; Т.Г. Коваленко, 2000; А.Ю. Лутонин с соавт., 2002; А.А. Никитина, 2002; С.А. Романенко, 2008; В.А. Таран, 2003; В.В. Федоров, 2003; И.П. Чабан, 2002 и др.).

Профессиональная подготовка обучающихся в условиях физкультурного вуза предъявляет высокие требования к уровню их физической подготовленности в условиях реформирования высшего образования. (Л.И. Лубышева, 2003; В.И. Лях, Г.Б. Мейксон, Л.Б. Кофман, 1996; В.К. Бальсевич, 1996, 2002; Г.Л. Драндров, 2004, 2007; Островский, 2007 и др.).

Процесс всестороннего развития человека тесно связан с его разносторонней физической подготовленностью и конечно двигательной активности. В своих трудах об этом писали В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, К.Д. Ушинский и, конечно же - П.Ф. Лесгафт (Шашкин Г.А., 1998).

В современных исследованиях чаще всего упоминаются следующие методы оценки двигательной активности: метод оценки по затратам времени в сутки или в неделю, по затратам энергии и количеству суточных локомоций.

В научно-методической литературе представления о нормах двигательной активности обучающихся существенно различаются. Установлено, что в среднем двигательная активность обучающихся в период учебных занятий колеблется от 8 000-10 000 до 14 000-19 000 шагов в сутки; в экзаменационный период - 3 000-4 000, а в каникулярный период - 14 000-19 000 шагов в сутки. [1, 2].

*Цель исследования* – определить уровень двигательной активности обучающихся института физической культуры и спорта.

*Задачи исследования:*

1. провести теоретический анализ и определить гигиеническую норму двигательной активности обучающихся;
2. выявить двигательную активность обучающихся 1-4 курсов института физической культуры и спорта в условиях образовательной и повседневной деятельности;
3. провести сравнительный анализ двигательной активности обучающихся 1-4 курсов института физической культуры и спорта.

В ходе эксперимента проводилось анкетирование обучающихся с целью выяснения режима их двигательной активности (рисунок 1), в результате которого выяснилось, что основная масса обучающихся 1 и 2 курсов на сон отводят времени меньше, чем обучающиеся 3 и 4 курсов. Обучающиеся старших курсов предпочитают пассивный отдых в выходные дни и отводят на сон более 8 часов, обучающиеся младших курсов в свою очередь предпочитают смешанный вариант отдыха и отводят на сон около 7 часов. Основная масса обучающихся добирается до мест занятий на общественном и личном транспорте затрачивая от 30 до 60 мин. При этом обучающиеся 1 и 2 курсов предпочитают добираться до спортивных объектов пешком, не используя транспорт на близкие расстояния. В сидячем положении обучающиеся находятся в среднем 4-6 часов, при этом 28% опрошенных респондентов четвертого курса прибывают в сидячем положении в течении дня более 6 часов. Более 65% респондентов младших курсов уделяет занятиям физической культурой и спортом вне учебных занятий более 2 часов в день, а большинство обучающиеся старших курсов в свою очередь занимаются менее двух часов. При этом более 20% обучающихся 4 курса не занимаются физической культурой и спортом вне учебное время.

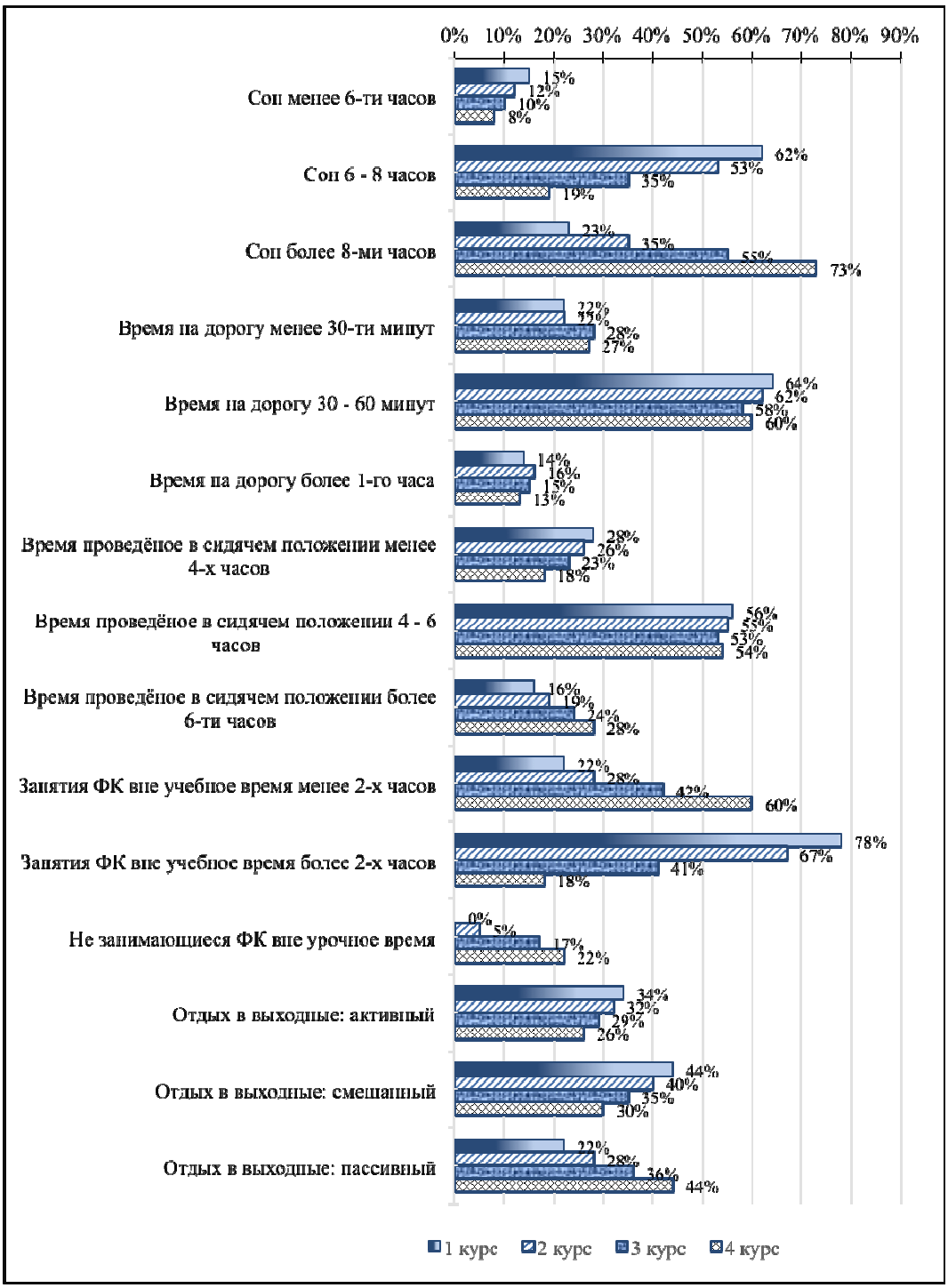



**Рисунок 1. Двигательная активность обучающихся института физической культуры и спорта**

Оценка двигательной активности обучающихся проводилась с помощью шагомеров по следующим показателям: средне-суточное значение двигательной активности, средние значения двигательной активности на занятиях физической культурой и спортивными дисциплинами, средне-недельное значение двигательной активности.

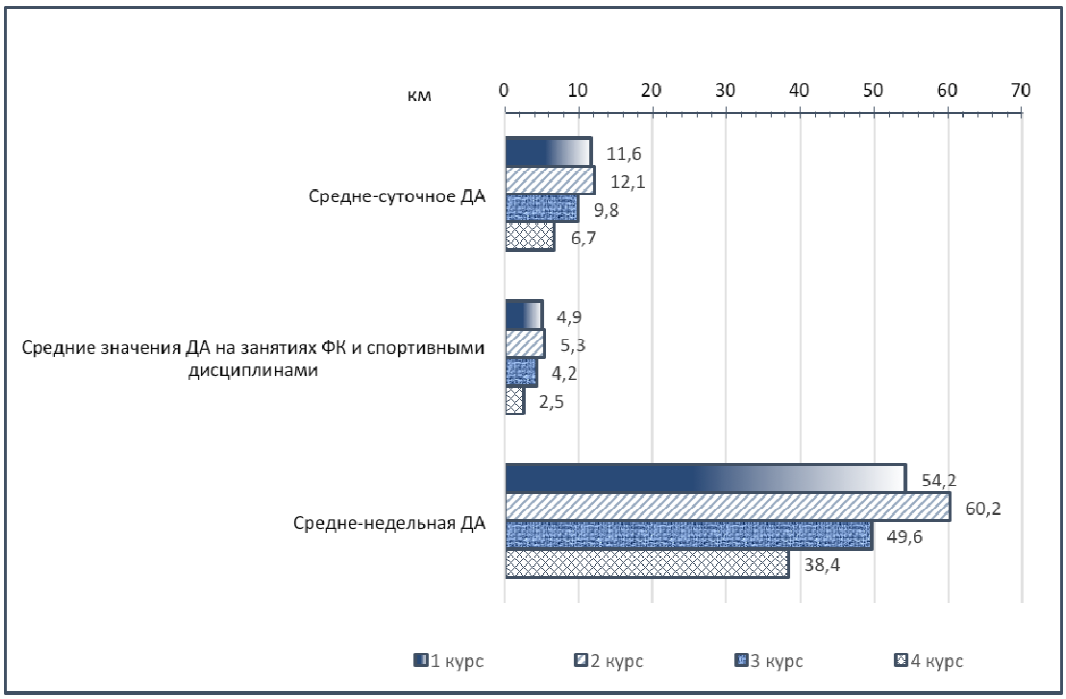



**Рисунок 2. Сравнительный анализ двигательной активности обучающихся института физической культуры и спорта**

Полученные данные в ходе эксперимента свидетельствуют, что обучающиеся первого и второго курсов обладают наибольшим уровнем двигательной активности, чем обучающиеся третьего и четвертого курсов. Это связано с тем, что обучающиеся младших курсов уделяют занятиям физической культурой и спортом вне учебных занятий более 2 часов в день, а обучающиеся старших курсов менее двух часов. Кроме этого обучающиеся 1-2 курсов предпочитают добираться до спортивных объектов пешком, не используя транспорт на близкие расстояния, а занятия по спортивным дисциплинам носят более практический характер в отличии от 3-4 курсов, где занятия носят более глубокий методический характер. Также обучающиеся первого курса больше участвуют в спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятиях и проявляют больший интерес к студенческим мероприятиям проводимых в рамках воспитательной деятельности университета. Проанализировав двигательную активность обучающихся в выходные дни, мы пришли к выводу, что нагрузку, которую испытывают обучающиеся младших курсов выше, чем у старших курсов. Это связанно в первую очередь с самостоятельными занятиями физической культурой и спортом и их участием в районных и городских мероприятиях физкультурной направленности.

**Выводы:**

1. В результате литературного анализа определен оптимальный двигательный режим (двигательная деятельность в объеме 1,5-2,0 ч в день), причем на целенаправленные занятия физическими упражнениями желательно затрачивать не менее 8-10 часов в неделю. Целесообразны 3-5 - разовые занятия в неделю продолжительностью не менее 40 минут. Средний уровень двигательной активности колеблется в пределах 8000-11000 шагов в сутки.

2. В результате эксперимента было выявлено, что средне-недельное значение двигательной активности обучающихся 1 курса равна 54,2 км, у 2 курса 60,2 км, у 3 курса 49,6 км, у 4 курса 38,4 км.

3. В ходе эксперимента было выявлено, что средне-недельное значение двигательной активности у обучающихся 1-3 курсов выше, чем у обучающихся 4 курса. Причинами более низкой двигательной активности у обучающихся 4 курса являются: незначительное количество часов в неделю отводимых в учебном плане на занятия по спортивным дисциплинам, меньшее количество времени, отводимое на самостоятельные занятия физической культурой и спортом и участие в спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятиях в свободное время и выходные дни.

Практические рекомендации:

1. В учебном процессе при прохождении спортивных дисциплин обучающимися физкультурного вуза необходимо особое внимание уделить формированию высокого уровня общей физической подготовленности и включить в учебный план обязательные занятия по физической культуре и спорту на четвертом курсе.

2. В государственную итоговую аттестацию включать комплексный экзамен по физической подготовке.

3. Мотивационной составляющей к физическому самосовершенствованию обучающихся физкультурного вуза может стать внедрение во внеучебную деятельность соревнований по общей физической подготовке с выполнением разрядов и присвоением спортивных званий.

**Литература:**

1. Авсарагов Г.Р. Физическое воспитание студентов вузов в различные периоды учебного процесса.: автореф. дис. канд. Пед. Наук: 13.00.04 / Авсарагов Георгий Русланович. Набережные Челны, 2010. – 27 с.

2. Горелов А.А., Кондаков В.Л., Усатов А.Н. Технология регулирования двигательной активности студентов в процессе повседневной и образовательной деятельности // Культура физическая и здоровье. 2010. №3 С. 25-29.

3. Кондаков В.Л., Усатов А.Н., Усатов В.Н., Говердовская Е.В. О необходимости повышения двигательной активности студентов вузов // Культура физическая и здоровье. 2008. № 5. С. 55-60.

4. Шашкин Геннадий Анатольевич. Организационно-педагогические аспекты системы подготовки специалистов вузами физической культуры Российской Федерации в условиях реформы высшего образования: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.04: СПб., 1998 - 317 с.
5. Якубовская А.Р. Коррекция психофизического состояния студентов средствами физической культуры на этапе профессионального обучения / Якубовская А.Р., Васильева Т.В // Физическое воспитание и детско-юношеский спорт. – 2014. №2 – С. 60-69.



**УДК: 378 (07)**

**кандидат педагогических наук, доцент Фролова Светлана Владимировна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
**преподаватель Базарнова Надежда Дмитриевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)

# НАСТАВНИЧЕСТВО И МЕНТОРИНГ: АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ

*Аннотация.* В статье авторы рассматривают анализ понятий «менторинг» и «наставничество» в системе современного педагогического знания, определяю специфику каждого и границы их употребления. На современном этапе развития педагогической теории и практики, крупнейшим звеном которой является сфера корпоративного образования, вследствие заимствования термина менторинг и продолжения функционирования понятия наставничество границы их употребления и смысловое значение и специфические особенности до сих пор не определены. На основе анализа научной литературы отечественных и зарубежных исследователей авторы приходят к выводу, что менторинг и наставничество являются разнородными понятиями, находясь в родовидовых отношениях, при которых наставничество является более широким понятием, включающим множество разнообразных технологий, в том числе и менторинг.

*Ключевые слова:* менторинг, наставничество, анализ, педагогическая технология.

*Annotation*. In the article, the authors consider the analysis of the concepts of "mentoring" and "mentoring" in the system of modern pedagogical knowledge, determine the specifics of each and the limits of their use. At the present stage of development of pedagogical theory and practice, the largest element of which is the sphere of corporate education, owing to the borrowing of the term mentoring and the continuation of the concept of mentoring, the boundaries of their use and semantic meaning and specific features have not yet been defined. Based on the analysis of the scientific literature of domestic and foreign researchers, the authors conclude that mentoring and mentoring are heterogeneous concepts, being in generic relationships, in which mentoring is a broader concept that includes many different technologies, including mentoring.

*Keywords*: mentoring, analysis, pedagogical technology.

**Введение.** Современная педагогическая наука переживает ряд переходных периодов, связанных с трансформацией современной науки. В эпоху нового научного поколения происходит смена толкования различных понятий за счет динамичного развития современного общества. Кроме того многие терминологические понятия переходят из одного языка в другой, образуя новый терминологический ряд. В этой связи представляет интерес определение понятий «менторинг» и «наставничество», а так же выявление их сходств и различий.

**Формулировка цели статьи.** Авторы статьи ставят своей целью теоретически обосновать новые категории дидактики – «наставничество» и «менторинг», а так же выявить их общие и специфичные черты.

Источниковой базой исследования понятий «наставничество» и «менторинг» являются отечественные и зарубежные исследования, в которых рассматриваются данные понятия через определение основных семантических элементов и функциональных особенностей педагогических технологий.

Традиционно понятие «менторинг» является англоязычным вариантом отечественного термина «наставничество». Это повлияло на идентичность восприятия лексических значений данных терминов, как абсолютных синонимов. Данные понятия имеют множество общих черт, таких как субъект-субъектные отношения в процессе взаимодействия, направленность на результат совместной работы, принцип синергии, предполагающий увеличение эффективности результата при совместной деятельности участников процесса, нежели по отдельности и др. Однако наличие функциональных различий терминов в контексте разнородности их употребления создает предпосылку для глубокого анализа семантического поля элементов терминов.

**Изложение основного материала статьи.** Понятия «наставничество» и «менторинг» относительно новые в педагогике, хотя сам процесс наставничества известен из истории первобытного общества, когда старшие члены племени поучали младших для прохождения последними обряда инициации. Роль наставника заключалась в подготовке воспитанника к осуществлению различных ритуальных действий, правил и умений.

В современной массовой практике наставничество как социально-образовательный феномен преобладает в сфере трудовых отношений. С целью формирования условия для профессиональной адаптации молодого специалиста на производствах и в организациях государственного и частного сектора разрабатываются специализированные программы наставничества. Для приобщения молодого специалиста к сложившемуся коллективу, для усвоения им норм и правил на рабочем месте выбираются наставники из числа людей опытных, обладающих высокой степенью профессионализма в своей области, а так же мотивацией к наставничеству и передаче своего опыта.

Данная практика широко применялась в советский период в связи с развитием промышленности, когда в стране преобладал сектор рабочего класса и требовались практические решения для организации обучения

новых сотрудников в сжатые сроки. Именно в этот период проблеме наставничества посвящаются научные труды, в том числе и многочисленные диссертации.

На современном этапе наставничество и менторинг рассматривают как феномен, как явление и как технологии корпоративного обучения.

Понятие «наставничество имеет давнюю традицию и в мировой культуре, и в русской культуре, в частности. Значения этого слова в толковых, энциклопедических словарях, в словарях культурологических, психологических терминов обнаруживают его тесную связь с понятиями «учить», «направлять», «воспитывать», «содействовать», «руководить», «вразумлять». Использование понятия «наставник» в прямом значении традиционно для мировой культуры; это слово тесно связано с древнегреческим «пайдагогос» - «ведущий детей» [1].

Потребность личности (иногда неосознанная) в духовном помощнике, проводнике на жизненном пути отражена в мировой культуре, религии, литературе. Понятие «наставничество» приобретает особое значение и в переломные исторические периоды для целого народа, и на определенном этапе становления личности конкретного человека. Религиозно-духовному наставничеству в русской культуре всегда отводилось особое место, что наиболее явственно отражается в XX веке в литературе русского зарубежья.

В мировой культуре понятие «наставничество» имеет древние корни и ассоциируется с человеком мудрым, обладающим способностью научить, направить, часто являющимся образцом для подражания: в восточных религиях, к примеру, - сэнсэй (учитель), гуру (духовный наставник). Одним из значений латинского слова magister также является «наставник». Понятие «наставничество» в русском языке обращает нас в первую очередь к православной традиции, когда духовник - священник, принимающий исповедь, считается духовным наставником верующего.

В античной культуре и философии наставник понимался как мудрец-философ, дающий братству посвященных уроки практической философии.

В педагогическом терминологическом словаре дается следующее определение понятия «наставничество» — процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества; форма взаимоотношений между учителем и учеником [Бим Бад с. 162].

В свою очередь А.С. Воронин в словаре терминов по общей и социальной педагогике определяет наставничество как одну из форм передачи педагогического опыта, в ходе которой начинающий педагог практически осваивает профессиональные приёмы под непосредственным руководством педагога-мастера. Таким образом, под наставничеством понимается эффективное взаимодействие «учителя и ученика» для достижения трудовых практических целей [3].

Многие отечественные и зарубежные исследователи изучали и продолжают изучать явление наставничества. Одним из первых современных ученых, кто выделил наставничество как важный элемент входа в профессию, был С.Г. Вершловский. Он определяет наставничество как способ подготовки педагога к осуществлению образовательной деятельности, который способствует изучению профессии изнутри с помощью опытного коллеги.

И.В. Круглова отмечает, что система наставничества способна «интенсифицировать процесс профессионального становления молодого учителя и формирования у него мотивации к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации» [5].

Е.Ю. Илалтдинова и С.В. Фролова в своем исследовании рассматривают наставничество как неотъемлемый элемент разработанной в Мининском университете новой модели целевой подготовки педагогов, который позволит адаптировать выпускников педагогических вузов и удержать их в профессии. Наставничество включает психолого-педагогическое, информационно-методическое сопровождение молодого учителя, а также способствует его профессиональной социализации [5].

Н.М. Полетаева и Л.Е. Лукина называют наставничество одной из самых древних и эффективных технологий формирования педагогических кадров на основе субъект-субъектных отношений. В своей научной статье исследователи ссылаются на древнего мыслителя Платона, который говорил о важности роли наставника в процессе постижения мира идей подопечным [1].

Т.Ю. Осипова определяет педагогическое наставничество как «сложно структурированную синергетическую систему, направленную на самоорганизацию и самореализацию субъектов образовательного пространства». Е.А. Дудина отмечает идеи индивидуализации и личностного ориентирования в процессе наставничества [1].

При характеристике наставничества в системе непрерывного профессионального развития педагогических кадров в Великобритании Е.А. Дудина использует определение, предложенное американскими авторами Ю. Андерсоном (E. Anderson) и А. Шеннон (A. Shannon), согласно которым наставничество – это процесс обучения и воспитания, в ходе которого человек, обладающий значительным опытом и знаниями, реализуя эталонную функцию, осуществляет обучение, опеку, поддержку, консультирование, а также оказывает дружескую помощь менее опытному и знающему, с целью способствования личностному и(или) профессиональному росту и развитию последнего.

Наставнические функции реализуются в контексте долговременных отношений, в основе которых лежат поддержка, опека и забота. М.А. Червонный понимает наставничество как педагогический процесс сопровождения в области теории и методики обучения предмету, то есть молодого специалиста сопровождает наставник-методист, назначаемый к обучаемому административно. И именно это свойство отличает отечественное понимание наставничества от западного. Зарубежные исследователи настаивают на том, что процесс наставничества должен носить добровольный характер.

Наставник и наставляемый не рассматриваются как начальник и подчиненный или ученик и учитель. Они являются партнерами, соратниками, между которыми устанавливаются взаимовыгодные, продуктивные отношения по обмену знаниями и опытом. Оба участника этих отношений получают и приносят пользу друг другу, что позитивно отражается на их профессиональной деятельности.

В словаре С.И.Ожегова приводятся следующие толкования слов «наставник», «наставление»: «Наставить - научить кого-нибудь, чему-нибудь хорошему»; «Наставление - поучающее указание, нравоучение. Наставник - учитель, руководитель, воспитатель. Эти толкования обращают нас к следующим понятиям — «учить» и «воспитывать». Поэтому важен для понимания наставничества тот факт, что оно тесно связано не только с обучением, но и с воспитанием [3].

Таким образом, в качестве ключевых понятий в контексте слова «наставничество» можно выделить следующие: направлять, оказывать помощь, поддержку в выборе пути, в совершенствовании.

Итак, анализ литературы показал, что отечественные и зарубежные исследователи выделяют наставничество как один из важнейших элементов входа молодого специалиста в профессию. Оно способствует интеграции молодого педагога в профессиональную среду и социализации в ней. Наставничество позволяет сохранить и преумножить опыт многих поколений, а также мотивировать всех участников процесса на творческое взаимодействие.

В зарубежной литературе используется термин «менторинг» для обозначения явления наставничества. В англоязычной научной и методической литературе менторинг широко используется как эффективный способ подготовки молодых педагогов к профессии, потому что он способствует не только профессиональному росту самого новичка, но и продуктивной деятельности его учеников. Об этом в своих научных работах писали С. Одел, Д. Ферадо и Л. Сандли.

А. Малдерз определяет менторинг в широком смысле как поддержку, оказываемую одним коллегой (в основном более опытным) другому и направленную на обучение, рост и интеграцию новичка в профессиональную среду [4].

А. Смит утверждает, что менторинг заключается не только в поддержке, но и в создании определенных условий для прогресса менти (наставляемый) [5].

К. Фэрбэнкс, Д. Фридман и К. Кан определяют наставничество над молодыми педагогами как комплексное взаимодействие между ментором и менти, направленное на достижение профессиональных целей в контексте возникающих обстоятельств [5].

По мнению западных ученых, главное преимущество менторинга заключается в том, что он позволяет молодому педагогу учиться профессии изнутри.

Дэвид Клаттербак, известный зарубежный коуч, рассматривает менторинг как развивающее наставничество, определяющее результатами совместной деятельности запуск процесса самопознания на основе технологии коучинга [5].

Функциональным ядром менторинга является развитие компетенций, личностное развитие, развитие отношений. Систему менторинга внедряют в организациях с потребностью кадрового омоложения и создания команд изменений, благодаря которым в пространство организации будет привнесены новые решения и идеи. Менторинг является неотъемлемой частью обучения новых специалистов и подготовки кадрового резерва в крупных международных, иностранных и российских компаниях. Таким образом, менторинг способствует положительной мотивации к работе, установлению доверительных отношений между субъектами профессионального пространства.

**Выводы.** Очевидно, что в отечественной и зарубежной науке абсолютно остается размытой разница понятий «менторинг» и «наставничество», что подтверждается отсутствием терминологической идентификации в их употреблении. Менторинг и наставничество употребляются как синонимы, однако, осмысляя элементы технологии менторинг и наставничества становится очевидным, что это является заблуждением.

Наставничество более широкое понятие по соотношению с менторингом. Так как типы наставничества могут быть абсолютно разнообразны, и менторинг является одной из его разновидностей. Менторинг может осуществляться лишь на добровольном согласии менти и ментора, когда наставничество не предполагает наличие этого признака как обязательного.

Ключевым элементом менторинга является менторская сессия, в ходе которой отрабатывается один из навыков специалиста. Наставничество может не иметь конкретных специфических менторских сессий, решая задачи по развитию специалиста разнообразными способами – ученичество (job shadow), стажировка, менторинг, экспертная консультация и др.

Таким образом, анализ понятий менторинг и наставничество показал, что термины находятся в родовидовых отношениях, что необходимо учесть в исследованиях менторинга и проектирования наставнических практик на производствах и в организациях.

**Литература:**

1. Лапко О.Ю. Художественное воплощение наставничества в русской прозе 1920-1930-х годов автореферат дис. кандидата филологических наук: 10.01.01 Лапко, Ольга Юрьевна Москва 2009 г.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002.
3. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. — Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ. А.С. Воронин. 2006.
4. Игнатьева Е.В., Базарнова Н.Д. Наставничество в современной школе: миф или реальность? / Вестник Мининского университета // 2018. Т. 6. № 2 (23). С. 1.
5. Фролова С.В. Проблемы и зарубежный опыт технологизации наставничества в профессиональном развитии педагога / Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. N 53. С. 17
6. Илалтдинова Е.Ю. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога / Е.Ю. Илалтдинова, С.В. Фролова, И.Ф. Фильченкова // Вестник Мининского университета. 2017. N 3 (20). С. 2

**УДК :37.012**

**доктор педагогических наук, профессор Хачикян Елена Ивановна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского" (г. Калуга);
**кандидат педагогических наук Заборина Мария Алексеевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского" (г. Калуга)

# МОДЕЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Аннотация.* Определены методы экологического воспитания обучающихся, направленные на формирование ответственного отношения личности к природе как универсальной ценности. Представлена модель экологического воспитания, как совокупность взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов: целевой, содержательный, технологический и результативно-оценочный. Дана содержательная характеристика каждого компонента представленной модели экологического воспитания обучающихся в образовательном пространстве.

*Ключевые слова:* экологическое воспитание, модель, экологическая культура, экологически безопасная личность, экологическое право.

*Annotation.* The methods of ecological education of students, aimed at the formation of a responsible attitude to nature as a universal value. The model of ecological education is presented as a set of interrelated and interdependent components: target, substantial, technological and effectively-estimated. The content characteristic of each component of the presented model of ecological education of students in educational space is given.

*Keywords:* ecological education, model, ecological culture, environmentally friendly personality, ecological law.

**Введение.** Современное состояние окружающей среды ставит перед человечеством необходимость профессионального подхода к решению задач по сохранению жизни на планете Земля. В этих условиях становится актуальным построение воспитательного процесса обучающихся, направленного на формирование новой парадигмы экологического мышления, основанного на коэволюции, т.е. гармоничного взаимодействия в сфере "Природа - общество - человек". Жизнедеятельность человека неразрывно связана с природной средой, жизнь на планете полностью зависит от ее состояния, поэтому общество должно осознавать необходимость сохранения природы во имя жизни будущих поколений, т.е. обеспечивать экологическую безопасность. Личность способная обеспечить защищенность общества и окружающей природной среды от негативного воздействия антропогенного и природного характера будет являться экологически безопасной.

Показателем отношения государства к проблеме формирования экологически безопасной личности является Закон, отражающий характер устремленности общества, ценности народов, населяющих страну. Высшим законом Российской Федерации является Конституция, отдельные статьи которой позволяют судить о государственной политике в области сохранения окружающей природной среды. Так, статья 9 определяет, что " земля и другие природные ресурсы используются и охраняются в Российской Федерации как основа жизни и деятельности народов, проживающих на соответствующей территории". Права и обязанности граждан страны в области использования природных ресурсов закреплены в статьях 42 и 58 соответственно [1].

Статья 74 Федерального закона "Об охране окружающей среды", рекомендует формировать экологическую культуру в обществе, воспитывать бережное отношение к природе, рациональное природопользование посредством экологического просвещения населения [2].

Федеральный закон «Об образовании в РФ» в статье 3 показывает, что одними из основных приоритетов государственной политики в области образования являются принципы гуманистического характера образования, воспитание бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования [3].

Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года обеспечивают направленность процессов воспитания и обучения в образовательных учреждениях на формирование экологически ответственного поведения, в том числе посредством включения в федеральные образовательные стандарты соответствующих требований к формированию основ экологической грамотности у обучающихся [4].

**Изложение основного материала статьи.** Ключевым понятием педагогической науки является "образование", которое традиционно выражают через обучение и воспитание. Поскольку образовательный процесс - взаимодействие педагогов и обучающихся, направленный на достижение поставленных целей, то и образовательное пространство следует рассматривать как сферу их совместной жизнедеятельности, в котором разворачивается образование личности. Если обучение следует рассматривать как деятельность по передаче социокультурного опыта, то воспитание - целенаправленный процесс формирования личности, который также реализуется в образовательном пространстве.

Теоретическое осмысление образовательного пространства дается Н. М. Борытко, который в своих исследованиях делает акцент на воспитании. Рассматривая образовательное пространство как условие саморазвития человека посредством взаимодействия "человека с миром и людьми", он придает огромное значение субъектному пространству, которое, по его мнению, является результатом работы человека над собой, является источником его развития [8].

Следовательно, экологическое образование в данном аспекте, можно рассматривать, как процесс приобщения индивида к опыту человечества по взаимодействию с окружающей средой, развития субъекта экологически ориентированной деятельности и, как результат, формирование субъектной экологической культуры [7].

Достижение этой цели возможно при условии целенаправленной систематической работы по формированию системы научных знаний, направленных на познание процессов и результатов

взаимодействия человека, общества и природы; экологических ценностных ориентаций, норм и правил в отношении к природе, умений и навыков по ее изучению и охране [9].

Создавая образовательное пространство для формирования субъектной экологической культуры считаем необходимым учитывать в первую очередь, то, как организовано экологическое воспитание в образовательном учреждении. Поскольку именно экологическое воспитание способствует формированию сознательного отношения к окружающей среде. Это социокультурный феномен сущность которого определяется задачами, решение которых способствуют формированию у личности потребности общения с природой, интереса к ее познанию, убеждению в необходимости сохранения природы, как универсальной ценности на основе мотивационно - деятельностной потребности и др.

Основу экологического воспитания составляют общепедагогические принципы, сформулированные ведущими педагогами В.А. Сластениным, П.И. Пидкасистым и др. Это принципы гуманистической направленности, научности; ориентированности на формирование знаний и умений, сознания и поведения; преемственности, последовательности и систематичности; наглядности; сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников; сознательности и активности обучающихся; согласованности требований субъектов педагогического взаимодействия; связи теории с практикой; единства образовательных и воспитательных результатов педагогического взаимодействия и др. [5].

Методы экологического воспитания, направленные на формирование ответственного отношения личности к природе, представлены методами анализа и коррекции, сложившихся у обучающихся экологических и ценностных ориентаций; методами стимулирующими самостоятельную деятельность обучающихся на этапе формирования экологических проблем; методами теоретического обоснования проблем человека и природы, представление научных основ охраны природы с учетом глобальных, локальных и региональных уровней. Если первый и второй методы экологического воспитания окажут позитивное воздействие на формирование экологических взглядов у обучающихся, значит, и третий метод будет стимулировать познавательную активность, которая выразится в желании узнать природоохранные проблемы родного края и разобраться в них. Познавательная деятельность содействует формированию ценностных ориентаций в процессе моделирования экологических ситуаций, способствующих обобщению опыта принятия решений в ситуациях нравственного выбора.

Так, например, использование метода case-study (метод анализа ситуации) в практике образовательного процесса дает возможность обучающимся представить реальную экологическую ситуацию на аналитическом и коммуникативном уровнях, осмыслить и предложить комплекс мер по ее решению. Известно, что практически любая предлагаемая проблема не имеет однозначного решения, поэтому студентам дается возможность представить разнообразные варианты ситуативных выходов. Потребность в реализме - постоянное условие любого упражнения в ситуационном анализе, и метод кейсов не является исключением из этого правила. Упражнение должно быть таким, чтобы участники могли идентифицировать себя с предлагаемыми ролями и справиться с ними. Оно должно вырабатывать образец поведения в условиях, которые могут возникнуть в реальной ситуации [6].

Процесс формирования личности, обладающей нравственными качествами, экологической культурой, способной к практико-ориентированной экологической деятельности представлен нами в виде модели (рис.1), состоящей из четырех взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов: целевой, содержательный, технологический и результативно-оценочный. Каждый из перечисленных компонентов направлен на реализацию определенного комплекса форм, методов и средств экологического воспитания. Формирование ответственности личности за деятельность в сфере «Природа - общество - человек» - предполагает целевой компонент. В педагогическом целеполагании необходимо отражать цели и задачи экологического воспитания, призванного формировать активную природоохранную деятельность с помощью экологических и правовых знаний. Создавая педагогические условия, направленные на воспитание у обучающихся экологического мышления и сознания, нравственно - значимых ценностей, эколого - ориентированных знаний, умений и навыков, педагоги тем самым содействуют выходу из экологического кризиса и движению общества по пути устойчивого развития.

Содержательный компонент модели экологического воспитания, предусматривающий отбор информации через совокупность формируемых отношений, опыта деятельности, знаний о природе, ценностных ориентаций обучающихся, способствует активизации познавательного интереса и мотивации к пониманию системности и процессуальности социоприродной среды. Формирование знаний, умений и навыков обучающихся целесообразно осуществлять посредством внедрения экологического образования в межпредметные связи. Творчество педагогов состоит в том, чтобы в изучаемой дисциплине найти место для формирования ответственного отношения к окружающей среде, убеждения обучающихся в понимании, что наша планета - это наш дом и кроме нас никто не сможет его сохранить.

Технология экологического воспитания содержит определенный алгоритм решения задач. В модели экологического воспитания технологический компонент представлен совокупностью форм, методов и средств позволяющих решать задачи целевого компонента, с обязательным учетом критериев технологичности: концептуальности, системности, управляемости, эффективности и воспроизводимости.

Концептуальность, с опорой на научную концепцию, дает обоснование достижения целей экологического воспитания, системность позволяет выстраивать воспитательный процесс в соответствии со всеми признаками системы, такими как, логика процесса, взаимосвязь всех его частей и целостность.

Управляемость технологического компонента модели экологического воспитания обучающихся предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами воспитания с целью корректировки результатов.

Критерий эффективности технологического компонента способствует получению результата экологического воспитания - обучающегося, обладающего экологической культурой. Воспроизводимость модели экологического воспитания позволяет применять ее в образовательных учреждениях разного уровня, что говорит о ее универсальности.

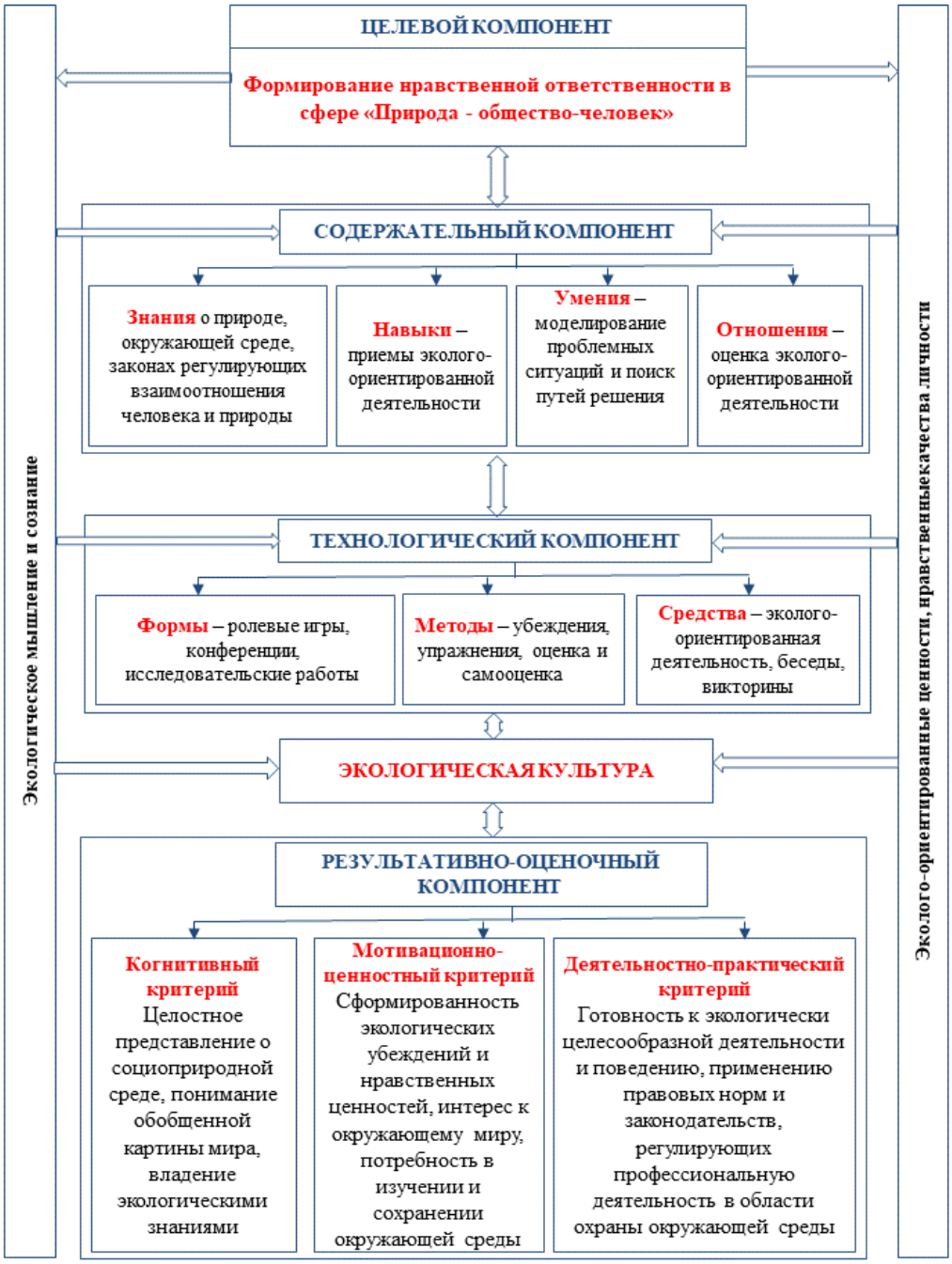



**Рисунок 1. Модель экологического воспитания обучающихся в образовательном пространстве**

Технологический компонент модели экологического воспитания является самым объемным, поскольку предусматривает использование разнообразных педагогических технологий, способствующих решению поставленных задач. Среди известных в педагогике образовательных технологий особую значимость для экологического воспитания обучающихся представляют технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса.Так, педагогика сотрудничества, особенностью которой является гуманно-личностный подход к обучающемуся, формирует положительную Я - концепцию, создает ситуацию успеха для каждого обучающегося. Личностно - ориентированное развивающее обучение способствует раскрытию и использованию субъектного опыта каждого обучающегося, помогает становлению личностно - значимых способов познания посредством организации целостной познавательной деятельности.

В результативно-оценочном компоненте отражаются результаты экологического воспитания обучающихся - личностные и социально-значимые. Личностные результаты отражаются в сформированных экологических знаниях, мотивации, умениях в ситуации нравственного выбора встать на позицию сохранения окружающей среды. Социально - значимый результат определяется умением применять экологические знания в профессиональной и природоохранной деятельности, в повседневной жизни, в рациональном природопользовании.

Мотивационный аспект позволяет посредством познавательного интереса к окружающему миру, формировать у обучающихся потребности не только в теоретических знаниях о природе, но и в эколого-

практических действиях. Аксиологический аспект представленный также в мотивационном и познавательных аспектах, направлен на формирование нравственно - значимых ценностей в жизни обучающихся.

Эколого - ориентированный аспект, как экологически целесообразная деятельность личности направлен на обеспечение экологической безопасности. В технологическом компоненте представлены пути эффективного достижения поставленной цели - формирование ответственности личности в сфере «Природа – общество - человек» через формы, методы и средства экологического воспитания.

Эффективность модели экологического воспитания обучающихся будет проявляться в сформированной экологической культуре, представленной в двух аспектах, таких как экологическое мышление и сознание, в сформированных эколого-ориентированных ценностях и нравственных качествах личности.

**Выводы.** Таким образом, экологическое воспитание реализуется через комплексное использование различных методов и способов формирования экологического сознания; через систему эколого-ориентированных ценностей личности, отраженных в экологическом сознании в виде ценностных ориентаций, формирующихся при усвоении социального опыта и обнаруживающихся в целях, идеалах, убеждениях, интересах и прочих проявлениях личности; в структуре деятельности, тесно связанной с ее познавательными и волевыми сторонами, в совокупности образующих содержательную сторону направленности личности и выражающих внутреннюю основу ее отношений к действительности.

Педагогическая эффективность экологического воспитания проявляется в сформированном экологическое мышлении и сознании, в которых эколого-ориентированные ценности и нравственные качества личности будут направлены на грамотное использование природных ресурсов и сосуществование в гармонии «Природа и человек», в рамках концепции устойчивого развития общества. Формируя экологически безопасную личность, как личность, понимающую опасность дальнейшего разрушения живой природы, осознающую свою ответственность, способную изменить себя и свою жизнедеятельность во имя будущей жизни на Земле, общество тем самым найдет выход из экологического кризиса.

**Литература:**

1. Конституция РФ. [Электронный ресурс] // Гарант. - Режим доступа: http://constitution.garant.ru. - [дата обращения 05.10.2018].

2. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273 – ФЗ (ред. От 21.07.2014) // Собрание законодательства РФ, 31.12.2012, N 53 (ч.1), ст. 3.

3. Об охране окружающей среды. Федеральный закон от 10.01.2002 N 7 - ФЗ (ред. От 24.11.2014 с изм. От 29.12.2014) (с изм. и доп. вступ. в силу от 01.01.2015) // Собрание законодательства РФ, ст. 12.

4. Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года (утв. Президентом РФ 30.04.2012). [Электронный ресурс] // Консультант. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/. - [дата обращения 05.10.2018].

5. Артамонова Е.И., Искакова М.О. Экологическое воспитание будущего учителя в едином образовательном процессе педагогического вуза. Педагогическое образование и наука, 2012. - № 8. - С. 47.

6. Заборина М.А. Экологическое воспитание студентов в образовательном пространстве техникума. Монография. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2017. - С. 56 - 61.

8. Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н. Экологическое образование в культуре - культура в экологическом образовании [Электронный ресурс] // Москва, ФГНУ «Институт содержания и методов обучения» РАО - Режим доступа: http://mosmetod.ru/- [дата обращения 05.10.2018]

7. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство: Монография. – М.: МАКС Пресс, 2014. – с. 39

9. Сатуева Л. Л. Формирование экологической культуры и эстетического отношения человека к природе посредством экологического воспитания // Педагогика высшей школы. — 2016. — №1. — С. 27-30. — URL https://moluch.ru/th/3/archive/21/805/ (дата обращения: 10.10.2018).

**Педагогика**

**УДК 57.048**

**кандидат биологических наук, старший научный сотрудник Хорсева Наталия Игоревна**
Федеральное государственное бюджетное учреждение науки
Институт биохимической физики имени Н. М. Эмануэля РАН (г. Москва),
Федеральное государственное бюджетное учреждение науки
Институт космических исследований РАН (г. Москва);
**обучающаяся Луценко Наталья Тимофеевна**
Лицей №17 (г.о. Химки Московской области);
**доктор биологических наук, доцент; профессор Григорьев Павел Евгеньевич**
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь),
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

## ВЛИЯНИЕ УЧЕБНОЙ НАГРУЗКИ НА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ УЧАЩИХСЯ. РЕЗУЛЬТАТЫ САМОМОНИТОРИНГА (ПИЛОТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)

*Аннотация.* Для 4 респондентов в возрасте 10-12 лет проведен анализ влияния учебной нагрузки на их психофизиологические показатели (устойчивость произвольного внимания и работоспособности), полученных при проведении самомониторинга за период с октября 2017 по февраль 2018 года. Установлено, что для всех респондентов – уровень учебной нагрузки превосходит рекомендованную СанПин 2.4.2.2821-10 п.10 в 1,57 – 2,04 раза. Полученные экспериментальные данные указывают на то, что анализ именно индивидуальных, а не групповых изменений психофизиологических показателей может дать основу для составления прогноза возможных изменений параметров произвольного внимания и работоспособности в течение всего учебного процесса.

*Ключевые слова:* обучающиеся, учебная нагрузка, психофизиологические показатели, устойчивость произвольного внимания, работоспособность.

*Annotation.* For 4 respondents aged 10-12 years, the impact of the training load on their psycho-physiological parameters (stability of arbitrary attention and working capacity), during the self-monitoring for the period from October 2017 to February 2018, was analyzed. It is established that for all respondents the level of the training load exceeds the recommended sanitary rules and regulations of Russia 2.4.2.2821-10 item 10 by 1.57 – 2.04 times. The obtained experimental data indicate that the analysis of individual, rather than group, changes in psychophysiological parameters can provide a basis for making a forecast of possible changes in the parameters of arbitrary attention and working capacity during the entire educational process.
*Keywords:* adolescents-students, training load, psychophysiological indicators, stability of voluntary attention, working capacity.

**Введение.** Известно, что согласно СанПин (санитарные правила и нормативы) учебная нагрузка для каждого возраста регламентирована. Следует особо подчеркнуть, что учебная нагрузка – это не только продолжительность школьных занятий, но и выполнение уроков, посещение дополнительных занятий.

Анализ литературных данных показал, что учебная нагрузка в школе может влиять на уровень физической работоспособности [1,2], утомления [2], умственной работоспособности (как правило, при этом используются показатели произвольного внимания) [2-10], памяти (зрительной, слуховой) [11], психоэмоционального состояния [10], соматического здоровья [12], в частности, на состояние опорно-двигательного аппарата [13] а также детей, посещающих дополнительные занятия [6, 14].

Эти исследования, как правило, подразумевают регистрацию тех или иных показателей в течение учебной недели [3,5], однократно [3] в конкретный день недели и/или на определенном уроке [15], при различной сменности обучения [2].

Установлено, что нередко суммарная недельная учебная нагрузка превосходит таковую, рекомендованную СанПин [1], особенно это характерно для внедрения инновационных форм обучения [16, 17].

Безусловно, при этом необходимо учитывать индивидуальные результаты наблюдений для разработки плана работы с детьми [18,19] и составлении расписания учебного процесса [14].

Итак, многочисленные исследования показывают, что учебная нагрузка может влиять на работоспособность, утомление, психоэмоциональное состояние и другие характеристики учащихся. Однако практически все работы рассматривают вопросы групповых эффектов изменения тех или иных показателей, с разной периодичностью регистрации данных (например, два раза в неделю, однократно в течение дня и т.п.). Тем не менее, указание на то, что когда-либо проводился индивидуальный мониторинг показателей, в известной литературе мы не нашли. Поэтому нами впервые был организован и проведен самомониторинг психофизиологических показателей участников проекта. Мы полагаем, что только сопоставление индивидуальных изменений психофизиологических показателей с конкретной учебной нагрузкой позволит правильно оценить возможные негативные последствия воздействия данного вида социального фактора.

**Формулировка цели статьи.** Определить степень возможных индивидуальных изменений параметров устойчивости произвольного внимания и работоспособности обучающихся от уровня учебной нагрузки.

**Изложение основного материала статьи.** Для выяснения возможных ежедневных изменений параметров устойчивости произвольного внимания и работоспособности в зависимости от уровня учебной нагрузки был организован и проведен самомониторинг показателей устойчивости произвольного внимания и работоспособности в период октябрь 2017 – февраль 2018 года. Участвовали 4 респондента 10-12 летнего возраста. Родители не возражали против участия детей в данном исследовании и даже принимали активное участие: контролировали выполнение теста и раз в неделю пересылали полученные результаты для их дальнейшей обработки. Следует отметить, что 2 респондента мониторировались регулярно, в том числе и в период зимних каникул, а другие 2 респондента в каникулярный период замеров не проводили.Показатели произвольного внимания и работоспособности регистрировались с помощью компьютерных программ «Корректурная проба» (параметры точность и продуктивность, число неверно вычеркнутых знаков – сколько и каких) и «Моторика» (общее число нажатий при выполнении 4 субтестов хаотичного десятипальцевого теппинг-теста) [20] вечером, в домашних условиях, после учебного дня. Следует подчеркнуть, что время регистрации каждый респондент выбирал самостоятельно, но оно было постоянным в течение всего периода мониторинга). Выбор времени был не случаен, поскольку задачей денного исследования было изучение изменений психофизиологических показателей в зависимости от учебной нагрузки.

Учебную нагрузку для каждого респондента рассчитывали для каждого дня недели исходя из индивидуальной занятости в условиях образовательного учреждения (число уроков) и продолжительности дополнительных занятий во внеурочное время. Помимо этих показателей, респонденты указали число «трудных» предметов для каждого дня учебной недели.

Анализ результатов влияния учебной нагрузки на психофизиологические показатели проводили методом наложения эпох; [19, 21]. Расчет корреляционных связей между показателями проводилось с помощью встроенных функций Excel. Оценку силы корреляционной связи осуществляли с помощью классификации Чеддока [22]: по модулю менее 0,3 – слабая, 0,3-0,5 – умеренная, 0,5-0,7 – умеренная, 0,5-0,7 – заметная, 0,7-0,9 – высокая, более 0,9 – весьма высокая.В таблице 1 представлена оценка учебной нагрузки для каждого респондента индивидуально.

*Таблица 1*

**Сравнение реальной учебной нагрузки с нормами СанПин. Оценка степени перегрузки (отношение реальной нагрузки к нормам СанПин)**

| респондент | Учебная нагрузка | | |
|---|---|---|---|
| | по СанПин, час | реальная, час | степень перегрузки |
| 1 | 32,0 | 50,5 | 1,58 |
| 2 | 35,0 | 55,0 | 1,57 |
| 3 | 32,0 | 54,5 | 1,70 |
| 4 | 33,0 | 67,2 | 2,04 |

Установлено, что для *всех* респондентов - уровень учебной нагрузки превосходит рекомендованную СанПин 2.4.2.2821-10 п.10 [23] в 1,57 – 2,04 раза.

*Таблица 2*

**Абсолютные показатели устойчивости произвольного внимания (продуктивности и точности) и работоспособности**

| период | Респондент 1 | Респондент 2 | Респондент 3 | Респондент 4 |
|---|---|---|---|---|
| показатель продуктивность | | | | |
| до каникул | 431,1 | 467,4 | 301,6 | 320,1 |
| первая неделя после каникул | 476,1 | 565,4 | 342,5 | 370,3 |
| показатель точность | | | | |
| до каникул | 0,94 | 0,9 | 0,87 | 0,91 |
| первая неделя после каникул | 0,89 | 0,89 | 0,75 | 0,96 |
| показатель работоспособность | | | | |
| до каникул | 666,92 | 1917,8 | 714,66 | - |
| первая неделя после каникул | 720,67 | 2089,4 | - | - |

Данные, приведенные в таблице 2, полностью укладываются в парадигму изменений психофизиологических показателей до и после каникул. Поскольку мониторирование показателей проводилось практически ежедневно, то на основании полученных рядов данных можно построить динамику изменения для каждого показателя за ту или иную учебную неделю и даже в течение каникулярного периода (в рамках этой публикации мы не приводим эти данные). Безусловно, что эти изменения будут отличаться от недели к неделе, поэтому мы использовали метод наложения эпох для того, чтобы выявить общие закономерности изменения тех или иных психофизиологических показателей за определенный период времени – до каникул и после каникул. Каникулярное время нами так же на рассматривалось, поскольку все респонденты не посещали дополнительные занятия.

Тем не менее, мы полагаем, что общие закономерности изменений показателей не дают возможность в полной мере оценить зависимость индивидуальных психофизиологических показателей от учебной нагрузки. Поэтому была оценена сила корреляционной связи между анализируемыми параметрами (результаты приведены в таблице 3). Если эта величина носит отрицательный характер, то можно говорить о нормальном физиологическом ответе (чем больше «негативное» воздействие – тем более выражено снижение тех или иных показателей); если это величина положительная, то в данном случае это можно рассматривать как мобилизацию эмоционально-волевых усилий для выполнения задания.

*Таблица 3*

**Анализ параметра силы корреляционной связи (r) между показателями устойчивости произвольного внимания (продуктивности и точности) и работоспособности с параметрами учебной нагрузки**

| период | Респондент 1 | Респондент 2 | Респондент 3 | Респондент 4 |
|---|---|---|---|---|
| показатель продуктивность – учебная нагрузка | | | | |
| до каникул | 0,29 | 0,02 | -0,15 | 0,11 |
| Сравнение силы корреляционной связи показателей (r) в первую / последнюю недели мониторинга до каникул | | | | |
| | -0,34 / 0,57 | -0,5 / 0,51 | -0,87 / -0,48 | 0,33 / 0,73 |
| первая неделя после каникул | -0,23 | 0,01 | 0,61 | 0,78 |
| показатель точность – учебная нагрузка | | | | |
| до каникул | -0,049 | 0,03 | -0,056 | 0,000 |
| Сравнение силы корреляционной связи показателей (r) в первую / последнюю недели мониторинга до каникул | | | | |
| | -0,73 / 0,77<br>77 | -0,47 /0,27 | 0,52 / -0,48 | -0,23 / 0,44 |
| первая неделя после каникул | -0,35 | -0,09 | 0,73 | -0,75 |
| Показатель работоспособность – учебная нагрузка | | | | |
| до каникул | 0,67 | 0,03 | -0,05 | - |
| Сравнение силы корреляционной связи показателей (r) в первую / последнюю недели мониторинга до каникул | | | | |
| | 0,56 /0,76 | -0,47 / 0,27 | 0,42 / -0,49 | - |
| первая неделя после каникул | 0,44 | -0,16 | - | - |

В данной таблице представлены не только параметры силы корреляционной связи между изучаемыми показателями, но и дан дополнительный анализ изменения этих параметров в первую и последнюю неделю мониторинга до каникул. Такой подход был обусловлен тем, что анализ по всему массиву данных для некоторых показателей дал очень низкие коэффициенты корреляции. Мы полагаем, что такой эффект может быть связан с тем, что в процессе мониторирования один и тот же показатель может меняться от недели к неделе, что приводит к нивелированию параметра силы корреляции за весь период наблюдения. Казалось бы, можно сделать вывод, что учебная нагрузка на оказывает существенного влияния на психофизиологические показатели (из 11 для 10 показателей сила корреляционной связи оценивается как слабая). Однако это далеко не так. Мы провели анализ силы корреляционных связей для каждой недели и для каждого показателя. Установлено, что этот параметр для некоторых респондентов может существенно изменяться. В связи с этим, для наглядности его изменения нами проведено сравнение только для двух периодов – первую и последнюю недели мониторинга. И такой подход дал интересные результаты.

Практически у всех респондентов сила связи учебная нагрузка – психофизиологические показатели до каникул слабая (за исключением респондента 1 для показателя «работоспособность»). Однако дополнительный анализ показал следующее.

Респондент 1. Сила корреляционной связи для показателей устойчивости произвольного внимания (продуктивность и точность) изменяются с отрицательной (что свидетельствует о нормальном физиологическом ответе – увеличение нагрузки снижает показатели) до положительной (мобилизация эмоционально-волевых усилий). При этом в первую неделю после каникул сила корреляционной связи опять имеет отрицательную величину. А для показателя «работоспособность» выявлена только положительная корреляция.

Респондент 2. Так же, как и для респондента 1 сила корреляционной связи для показателей устойчивости произвольного внимания (продуктивность и точность) изменяются с отрицательной до положительной, но диапазон этих изменений (в частности, для показателя «точность») менее выражен. Подобная тенденция выявлена и для показателя «работоспособность».

Респондент 3. Сила корреляционной связи для показателей устойчивость произвольного внимания – учебная нагрузка лежит в диапазоне отрицательных величин, но уменьшается к концу учебного периода. Однако первая неделя после каникул указывает на мобилизацию эмоционально-волевых усилий (величина r положительная). Для показателей «точность» произвольного внимания и «работоспособность» величина r изменяется с положительной на отрицательную. Мы полагаем, что такой эффект может быть интерпретирован как «врабатываемость» и «нормализацией» психофизиологического ответа на учебную нагрузку. Тем не менее, показатели r для первой недели после каникул очередной раз потребовали от респондента эмоционально-волевых усилий.

Респондент 4. Для этого респондента величина r остается в положительных величинах как в период обучения до каникул (при этом к концу данного периода обучения эта величина возрастает), так и для начала занятий после каникул.

Для показателя «точность» зарегистрировано изменение знака величины r с отрицательного на положительный, а в первую неделю после каникул – эта величина отрицательна.

Интересно отметить, что только этот респондент указал, что в каждый учебный день он отметил более одного трудного предмета (остальные указывали только по одному). В связи с этим нам удалось выявить корреляционные связи в парах продуктивность / точность и число трудных предметов. Если для показателя «продуктивность» эта связь достаточно слабая (r=0,249), то для показателя «точность» уже заметная: r= -0,59.

Если оценить силу корреляционной связи по классификации Чеддока [2], для параметров двух периодов – первую и последнюю недели мониторинга, 13,6% показателей оцениваются как слабая, 45,5% - умеренная, 18,2% - заметная и 22,7% - высокая. Этот факт ещё раз доказывает, что при обработке данных мониторинговых исследований психофизиологических показателей можно «потерять» эффект за счет тривиального подхода к обработке данных (в частности, по всему массиву).

**Выводы.** Таким образом, полученные экспериментальные данные указывают на то, что анализ именно индивидуальных, а не групповых изменений психофизиологических показателей может дать основу для составления прогноза возможных изменений параметров произвольного внимания и работоспособности в течение всего учебного процесса.

**Литература:**


1. Дременкова Ю.Е. Гигиенические особенности организации учебного процесса в общеобразовательных учреждениях гуманитарного профиля // Российский медико-биологический вестник имени академика И.П.Павлова. - 2006 - №1 - С. 88-92
2. Черницына Н.В Динамика психофизиологических показателей работоспособности и утомления учащихся младших классов в течении учебной недели // Вестник Югорского Государственного Университета. - 2014 – Вып. 1 (32) - С. 43-47
3. Анисимова Н.В., Опарина О.Н. и др. Распределение учебной нагрузки гимназистов в динамике учебного дня и недели на основе параметров умственной работоспособности // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. - 2015 - № 4(36) – С. 226-234
4. Воробьева Т.Г., Дементьева Е.В., Туманидзе В.Г. и др. Психофизиологическая адаптация студентов в период обучения // Вестник Нижневартовского государственного университета - 2016 - № 2 - С. 59-62
5. Жиенбекова А. Ж., Изденова Н. Р. и др. Определение умственной работоспособности учащихся профессионально-технического лицея №1 Г. Караганды // Медицина и экология - 2017 - № 1 – С. 66-69
6. Миннибаев Т.Ш., Мельниченко П.И. и др. Изучение влияния условий и организации обучения на показатели успеваемости и здоровья студентов // Журнал Гигиена и санитария. - 2015, - № 4 - С. 57-60
7. Полька Н.С., Гозак С.В., Елизарова Е.Т. Влияние факторов учебного процесса и режима дня на когнитивные особенности учеников 1-4-х классов // Здоровье и окружающая среда. - 2015 - Т.1 - № 15 - С. 155-159
8. Ставцева В.В. Динамика умственной работоспособности учащихся 4-11 классов на уроках в течение учебного дня и недели // Научные ведомости. Сер. Естественные науки. - 2012 - вып. 18 - №3 (122) – С. 166-173
9. Суворова А.В., Чернякина Т.С. и др. Сравнительный анализ динамики умственной работоспособности в условиях интенсивной учебной нагрузки // Гигиена детей и подростков. - 2012 - № 2(43) - С. 91-95
10. Третьяков А.А., Дрогомерецкий В.В. и др. Динамика умственной работоспособности и уровня напряженности студентов (девушек) в недельном цикле // Современные проблемы науки и образования. - 2015 - № 1-1 - С. 1042
11. Рыбаков В.П., Орлова Н.И. «Изменение кратковременной памяти у учащихся 5-7-х классов в процессе учебной деятельности» // Гигиена и санитария. - 2014 - № 3 – С.60-63
12. Гущенко А.В., Лещенко Я.А., Прусакова М.В. Гигиеническая характеристика учебной нагрузки и соматическое здоровье учащихся старшего школьного возраста // Экология человека. - 2010 – Вып 3 - С. 40-43
13. Платонова А.Г. «Организация учебнойдеятельностинасовременном этапеи ее влияния на организм детей» // Журнал Медичні перспективи. - 2012 - Т.XVII - № 3 - С. 141-146
14. Грицина О.П., Транковская Л.В., Рзянкина М.Ф. Обоснование системы мероприятий по сохранению здоровья детей, посещающих организации дополнительного образования. // Здоровье. Медицинская экология. Наука. - 2016 - № 4(67) – С. 66-71
15. Алёшина Т.Е., Наумова А.А.,, Наумова Т.А. «Определение работоспособности ушкольников в зависимости от пола» // Международный журнал «Символ науки». - 2016 - № 8 - С. 23-26
16. Талалаева В.А., Губина М.И., Зонова И.В. Некоторые аспекты функционального состояния младших школьников при инновационном обучении // Сибирский медицинский журнал. - 2002. - №2. - С. 81-82
17. Щербо А.П. Нагрузки школьника – избыточны: взгляд гигиениста // Гигиена и санитария. - 2014 - №5 - С. 61-63
18. Косарева Ю.Д., Быкова Е.М. Проблема снижения успеваемости школьников в 12-14-летнем возрасте» // Журнал Вопросы образования.- 2010 - № 3 - С. 265-282
19. Кириллова Т.Г., Данилова Г.Р. Влияние социальных факторов на психофизиологические показатели школьников I года обучения в школе // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта, 2007 - Вып 3, URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sotsialnyh-faktorov-na-psihofiziologicheskie-pokazateli-shkolnikov-i-goda-obucheniya-v-shkole
20. Григал П.П, Хорсева Н.И. Патент РФ «Способ диагностики мелкой моторики руки » № 2314743, приоритет от 11.04.2006 (положительное решение на патентную заявку № 200611788/14 (012836) от 3 июля 2007 года. приоритетная справка от 11 апреля 2006 года
21. Волкова М.А., Кужевская И.В. Исторические и современные изменения климата. Томск 2010. URL: http://ggf.tsu.ru/content/faculty/structure/chair/meteorology/publications/Истор_и_совр_изменения_климата/
22. Оценка линейного коэффициента корреляции. URL: https://studfiles.net/preview/1635727/page:2/
23. СанПин 2.4.2.2821-10 п.10 URL: http://nivanscool.ucoz.ru/dokument/novye_normy_sanpin_dlja_shkolnikov.htm

**УДК 378.17**
**кандидат биологических наук, доцент Хотулёва Ольга Викторовна**
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
**кандидат биологических наук, доцент Егорова Галина Викторовна**
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

# МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

*Аннотация.* В работе представляется опыт педагогический работы по формированию ключевых компетенций школьников на уроках биологии. В работе демонстрируется умение сочетать производительные инновационные технологии с традиционными, мотивировано моделировать уроки различных типов и структур.

*Ключевые слова:* личностно ориентированный подход, деятельностный подход, компетентностный подход, компетентность саморазвития и самообразования, социальная компетентность, общекультурная компетентность, компетентность продуктивной творческой деятельности, информационно-коммуникационная компетентность, здоровьесберегающая компетентность.

*Annotation.* The paper presents the experience of pedagogical work on the formation of key competencies of students in biology lessons. The paper demonstrates the ability to combine productive innovative technologies with traditional, motivated to model lessons of different types and structures.

Keywords: personality-oriented approach, activity approach, competence approach, competence of self-development and self-education, social competence, general cultural competence, competence of productive creative activity, information and communication competence, health-saving competence.

**Введение.** Компетентностный подход в современном образовании является ответом на трансформационные процессы, происходящие в современном обществе, рост темпов изменения знаний и технологий, глобализацию мирового хозяйства. Внедрение компетентностного подхода связано с необходимостью обеспечения соответствия отечественной системы образования мировым образовательным стандартам, что создает условия для осуществления программ академического обмена студентами, возможности их саморазвития и самореализации, получения профессионального опыта, облегчает нахождение своего места в жизни.

Цель работы: Способствовать повышению качества образования, формированию ключевых компетенций учащихся через систематическое применение на уроках биологии инновационных методов и технологий.

**Изложение основного материала статьи.** Государственный стандарт базового и полного общего среднего образования требует строить учебно-воспитательный процесс на основе личностно ориентированного, компетентностного и деятельностного подходов. Личностно ориентированный подход к обучению обеспечивает развитие академических, социокультурных, социально-психологических и других способностей учащихся, деятельностный направлен на развитие умений и навыков ученика, применение полученных знаний в практических ситуациях, а компетентностный способствует формированию ключевых, обще предметных и предметных компетенций. При этом внимание большинства авторов сосредоточено на вопросе формирования ключевых компетенций личности как важнейших, наиболее значимых, наиболее интегрированных, необходимых человеку для успешной жизни и эффективной деятельности в различных сферах.

Положительное влияние компетентностного подхода на мотивацию школьников к обучению очевидно. При условии формирования компетентностного подхода, внимание учащихся сосредотачивается на практическом значении усваиваемого материала, возможностях его использования в реальной жизни, что способствует формированию у них познавательного интереса, положительного отношения к обучению.

Компетентностный подход предоставляет чрезвычайно широкие возможности для создания содержательной мотивации учения, связанной с осознанием школьниками связи учебного материала и повседневной жизненной практики, с выяснением возможностей практического использования полученных на уроках сведений, с пониманием общественного и личностного значения усваиваемых знаний. С этой целью усваиваемые знания и умения рассматриваются в личностно и социально значимом контексте, устанавливается их связь с определенными ситуациями из жизни человека, общества, природы.

В настоящее время к современной школе предъявляются требования по формированию высокообразованной, социально активной, творческой, конкурентоспособной личности, которая не только много знает, но и использует знания как жизненный инструмент; не только выполняет команды, но и генерирует новые идеи, принимает нестандартные решения, умеющий критически мыслить, владеет коммуникативными способностями, использует свой потенциал для самореализации, соответственно относится к жизни, уверенно отвечает на вызов нового тысячелетия [3].

Сегодня, как никогда ранее, перед школой встает проблема воспитания сознательного человека, с достаточно сформированными компетенциями, которые дают ей возможность успешно выполнять любые жизненные и социальные роли, быть творцом своей жизни, активно интегрироваться в современное общество.

Высокий уровень результативности при формировании компетенций обучающихся достигается применением различных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса. Приоритет при этом отдается современным педагогическим технологиям, интерактивным методам обучения, обеспечивающих активные формы деятельности учащихся. Современные технологии позволяют привлекать школьников к творческому процессу познания, исследованию проблем, формированию собственного мнения, принятию решений, самореализации. К одной из таких технологий относится методика развития критического мышления.

Методика развития критического мышления позволяет учащимся уравновешивать в своем сознании разные точки зрения; подвергать предлагаемые идеи сомнению; объединять активный и интерактивный процесс в обучении; моделировать систему доказательств, на основе которых базируются различные точки зрения; находить необходимую информацию и использовать ее при принятии самостоятельного решения.

Критическое мышление – это сложный ментальный процесс, который начинается с привлечения информации и заканчивается принятием решения. Разработка урока, содержащего методику развития критического мышления, включает 3 этапа.

1 этап - эвокация (фаза актуализации, вызова) На этом этапе учащиеся активно вспоминают все, что известно по теме. Такое первичное погружение дает возможность школьникам оценить уровень собственных знаний. Этот этап очень важен, так как формирование прочных знаний осуществляется лишь на основе имеющихся базовых. Учебный процесс призван сочетать нового с известным, что активизирует деятельность и мышление учащихся. В ходе учебного процесса школьники озвучивают материал, что является необходимым условием, т.к. в ходе озвучивания мыслей, знания учащиеся переходят на уровень самоосознания; заинтересованность и самонаправленность - на исследование темы, при этом определяется цель обучения, что является решающим моментом. Основными формами работы на стадии эвокации считаются: «мозговая атака»; работа в парах; работа в группах.

В ходе озвучивания мыслей, знания учащиеся переходят на уровень самосознания, при котором достигается заинтересованность и самонаправленность в исследовании темы, при этом определяется цель обучения, что является решающим моментом.

2 стадия - осмысление (фаза изучения нового материала) Здесь учащиеся знакомятся с новой информацией, идеями, работая с текстом, различными документами, видеоматериалами. В процессе работы используются такие приемы, как чтение с системой меток «Помощь». При этом, прочитав предложение, надо рядом поставить соответствующую отметку:

II -известная информация;

+ -новая информация;

? удивила, заинтересовала;

- противоречит тому, что знаю.

Система меток дает возможность учащимся активизировать умственные операции, сопоставлять собственное понимание того, что читает ребенок, с тем, что уже знает. Так возникает связь между известным и неизвестным, создаются условия для формирования информационных компетенций учащихся.

3 стадия - размышление. На этой стадии деятельность учащихся заключается в составлении списка новой информации, которую они получили. Учащиеся пересказывают друг другу, записывают изученный материал, составляют схемы, таблицы, рисунки по теме и объясняют новый материал классу. На этой стадии реализуются важные задачи: ученики понимают лучше то, что могут представить и выразить собственными словами, также происходит активный обмен мнениями, высказываниями. Это обеспечивает увеличение словарного запаса, дает возможность расширить знания по теме, увидеть разные подходы к оформлению ответа, составлению схем. А значит, осуществляется процесс формирования информационных, коммуникативных компетенций и компетенций саморазвития и самообразования учащихся.

Таким образом, приведенная методическая система дает возможность учителю:

- активизировать мышление учащихся;
- мотивировать и стимулировать их деятельность;
- привлечь всех учеников к творческой, продуктивной, учебной деятельности;
- активизировать познавательный процесс;
- развивать умение логически и аргументированно излагать материал;
- развивать навыки коллективного общения, чувство взаимопомощи, взаимоподдержки;
- формировать ключевые компетенции учащихся.

Для стимулирования критического мышления, учителю необходимо:

- выделить время и обеспечить возможность для использования критического мышления;
- позволить ученикам свободно рассуждать и выражать свои мысли;
- принимать разнообразные идеи и мнения;
- способствовать активному привлечению учащихся к процессу обучения;
- выражать уверенность в способностях каждого ученика; - продолжать критическое суждение;
- ценить критическое мышление учащихся.

Чтобы начать эффективно применять на практике критическое мышление, учащиеся должны:

- развивать уверенность в себе, понимание ценности собственных взглядов и идей;
- активно участвовать в процессе обучения;
- уважать мнения других;
- быть готовыми продолжать или отвергать соображения, суждения [1].

Основной формой работы для развития критического мышления является групповая форма работы.

Во время работы в группе происходит совместное выполнение поставленных задач. В процессе этой работы у учащихся развивается чувство коллективизма, взаимоподдержки, взаимопомощи, исчезает чувство страха. Работая в группе, ученики учатся говорить, обсуждать проблему, выслушивать мнения собеседника, принимать решения. Работа в группах строится на правилах:

- один говорит — все слушают;
- по каждой проблеме высказываются все члены группы;
- выражать свои мысли следует четко, лаконично;
- группа поручает одному из ее членов выступить;
- цени время.

Работая в группе, в награду за умение слушать и сотрудничать, учащиеся получают коллективную мудрость других. Именно такая форма работы создает особые условия для формирования специальных компетенций. Прежде всего, это коммуникативные компетенции, которые предполагают овладение способами взаимодействия с людьми, умение общаться устно, письменно; способность к толерантности в общении: соблюдение культуры дискуссий, избегание категоричности, признание своих ошибок. Также это социальные компетенции, которые предполагают способность и умение действовать в социуме с учетом позиций других [2]. Формирование социальных компетенций происходит в процессе работы учащихся в группе, где создаются условия для сотрудничества учащихся, организации их совместных действий, принятия совместных решений, где используется взаимопомощь, взаимопроверка, взаимооценка и самооценка деятельности.

Развитие критического мышления достигается применением различных методических стратегий, используемых на отдельных этапах урока, чаще всего применяются такие, как «мозговая атака», ассоциирование, джигсоу- метод *(Jigsaw technique* ), интерактивная методика «Сенкан», написание эссе. Использование этих приемов создает возможность для формирования информационных компетенций. Они связаны с умением добывать, обрабатывать и использовать информацию из различных источников.

Таким образом, именно методика развития критического мышления позволяет максимально повысить эффективность учебно-воспитательного процесса, дает возможность создать такие условия, когда все ученики привлекаются к активной, творческой учебной деятельности, процесса самообучения, самореализации, учатся общаться, сотрудничать, критически мыслить, отстаивать свою позицию. Следует отметить, что методика критического мышления имеет большой потенциал, реализация которого создает оптимальные условия для формирования ключевых компетенций учащихся. Именно это задание является самым ответственным в работе каждого учителя, ведь оно касается жизненных навыков учащихся, их адаптации к жизни и, наконец, их судьбы.

Одним из методов формирования ряда ключевых компетенций на уроках биологии является использование новых информационных технологий. К ним можно отнести учебные программы по биологии, программы - репетиторы, программы виртуальных лабораторных и практических работ, видео фрагменты. Применение прикладного программного обеспечения позволяет вывести современный урок биологии на качественно новый уровень, привлекает школьников к активной познавательной деятельности благодаря новизне, но не традиционности преподавания нового материала [5].

Формирование коммуникационной составляющей компетентности, предполагает развитие у учащихся культуры речи, умение задавать вопросы, высказывать свои мысли и аргументировано их доказывать, способность к толерантному общению. Развитие монологической речи на уроках биологии осуществляется во время устного опроса, сообщений учащихся, защиты проектов, рефератов, комментирования опытов. Такие формы урочной деятельности как беседы, диспуты, семинары, конференции, уроки - соревнования, уроки - путешествия способствуют развитию диалогической речи учащихся. Навыки письменного изложения материала формируются при написании школьниками сообщений, рефератов, научно - исследовательских работ, проектов.

Формирование здоровьесберегающих компетенций реализуются при изучении биологии растений и биологии животных. Изучая значение растений в жизни человека, школьники знакомятся с лекарственными растениями своего региона. На уроках они узнают об организмах, паразитирующих в теле человека - гельминтах, грибах, вирусах и бактериях, а также прослеживают пути их проникновения в организм.

**Выводы.** В результате вышеизложенного следует отметить, что общей особенностью методов обучения, применяемых для реализации компетентностного подхода в образовании, является преобладание методов применения знаний и умений, высокий уровень самостоятельности учащихся, что реализуется в частично-поисковых и исследовательских методах [4]. Приоритетное значение отдается практическим методам обучения, а именно, умению ставить эксперименты, выполнять разнообразные виды самостоятельных работ, умению наблюдать, самостоятельно получать и перерабатывать информацию, владеть информационно-коммуникативными технологиями. Также следует отметить важную роль интерактивных и проблемных методов, с использованием которых связывается приобретение учащимися способности к совместной деятельности и решению проблем. Именно на основе этих методов обучения и формируются специальные компетенции на уроках биологии.

Следовательно, компетентностный подход призван преодолеть пропасть между образованием и потребностями жизни. Идея компетентностно- направленного образования органически связана с педагогическими технологиями, утверждающими такие общественно значимые ценности, как свобода выбора, творческая инициатива, жизненный опыт, проектная деятельность. Таким образом, переход к компетентностной модели обучения фактически сводится к более активному вовлечению умений и навыков в практику педагогической деятельности и акцентированию внимания на способности использовать полученные знания.

**Литература:**

1. Жалилова В. А. Компетентностный подход в обучении и воспитании [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2015. — С. 132-135.
2. Маскин В.В., Меркулова Т.К., Петренко А.А. Алгоритм перехода образовательного учреждения к компетентностному подходу: Практическое пособие / под ред. В.В.Маскина. – М.: АРКТИ, 2006. – 64 с.
3. Сергеев И.С., Блинов В.И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2007. – 132 с.
4. Хотулёва О.В., Ющенко Ю.А., Колонцов А.А. Компетентностный подход в преподавании биологических дисциплин // Реализация компетентностного подхода в подготовке современного специалиста. Сборник материалов VI учебно-методической конференции. Московский государственный областной гуманитарный институт.( г. Орехово-Зуево, 22 мая 2012 г) - Орехово-Зуево. 2012. - С. 278-282.
5. Hasse, S., Joachim, C., Bögeholz, S., & Hammann, M. Assessing teaching and assessment competences of biology teacher trainees: Lessons from item development. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 2(3), 2014. Pp. 191-205.

**УДК 378.2**
**кандидат педагогических наук, доцент Цекова Лариса Мухамедовна**
Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия (г. Черкесск)

# РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ТРАНСПОЗИЦИИ

*Аннотация*. Данная статья описывает различные подходы к проблеме транспозиции в английском языке. В то время как некоторые языковые явления анализируются или с точки зрения педагогики, стилистики, или с точки зрения синтаксиса, есть такие проблемы, которые можно и должно рассматривать в свете всех аспектов, так как в этом случае их анализ оказывается полным.
*Ключевые слова*: статья, транспозиция, педагогика, стилистика, синтаксис, проблема, аспект, функция.
*Annotation.* This article describes various approaches to the problem of transposition in the English language. While some linguistic phenomena are analyzed either from the point of view of pedagogy, stylistics, or from the point of view of syntax, there are such problems that can and should be considered in the light of all aspects, since in this case their analysis turns out to be complete.
*Keywords:* article, transposition, pedagogy, stylistics, syntax, problem, aspect, function.

**Введение.** Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью более полного изучения различных подходов к проблеме транспозиции в английском языке, выразительных средств английского языка и более глубоких методов разработки одного из разделов синтаксической стилистики.

Предметом данной статьи являются различные подходы к проблеме транспозиции в английском языке, транспозиция синтаксических структур и выполняемые ею синтаксические функции.

Основным методом исследования явился метод наблюдения, а также структурно-семантический, контекстуальный и прагматический анализ, дополненный методом лингвистического эксперимента на материале художественных трудов английских и американских писателей 19 -20 веков.

В задачу работы входит рассмотрение лингвистической природы различных подходов к проблеме транспозиции в английском языке, транспозиции синтаксических структур.

Целью данной статьи является выявление и анализ различных подходов к проблеме транспозиции в английском языке, транспонирования синтаксических структур и транспозиции как таковой.

**Изложение основного материала статьи.** Согласно традиционной концепции, восходящей к аристотелевской теории суждения, трем определенным типам предложений соответствуют три аналогичных значения: повествовательное предложение содержит сообще-ние, вопросительное – запрос информации, побудительное – побуждение к действию.

Каждый из этих типов предложений характеризуется определенными формальными признаками: порядком слов, наличием специальных вопросительных слов, слов служащих для выражения побуждения, особой формой глагола.

В ходе развития лингвистической науки точность и неизменность этой концепции неоднократно подвергалось сомнению.

Давно обращал на себя внимание тот факт, что каждый из трех типов предложений, помимо своей основной функции, способен выполнять функции двух других, приобретая при этом особое модельное или эмоциональное значение.

Например, утвердительное по форме предложение может использоваться как вопрос. Риторические вопросы служат эмфатическим утверждением, а повелительные предложения могут передавать не побуждение к действию, а насмешку или угрозу.

Эти явления известны под названием транспозиции, что означает «переносное употребление синтаксических структур» [1, С. 37].

И. В. Арнольд рассматривает транспозицию как функциональный сдвиг и употребление синтаксических структур в несвойственных им денотативных значениях с дополнительными коннотациями [2, С. 165].

По мнению Колесовой Н. Н. транспозиция заключается в межкатегориальной замене знаков и как «лингвистическое средство способствует закреплению за новым наименованием его диалектически понятных свойств» [3, С. 28].

Все попытки классифицировать транспозиции сводятся к выявлению следующих причин:

- является ли транспозиция межкатегориальным или внутрикатего-риальным явлением;
- является ли результатом транспонирования простая передача грамматического значения, или же происходит семантический сдвиг или расчленение в структуре знака;
- происходит ли изменение в функциях знака.

Диалог представляет собой наиболее яркий и естественный случай коммуникации, так как подлинное свое бытие язык образует лишь в диалоге. Ситуация употребления языка – это, прежде всего, ситуация речевой интеракции, основным условием которой является наличие, по крайней мере, двух говорящих.

Современный английский язык располагает для выражения и создания эмоциональности, богатой прагматической совокупностью языковых средств.

Причиной появления транспозиции, как объясняет Ш. Балли, была ограниченная возможность существовавших языковых знаков в удовлетворении потребностей речевой деятельности [3, с. 30].

Поэтому наибольший интерес вызывают конструкции, где главным сигналом эмоционального значения является синтаксическая структура, а другие средства лишь поддерживают или усиливают значение эмоциональной структуры.

Использование определенной грамматической формы для выражения не присущих ей традиционных значений занимает довольно большое место. Так по подсчетам М. М. Поздеева, около ¼ вопросительных по структуре форм не несут значения вопроса [4, С. 17].

Лингвисты по-разному группируют эти формы, указывая, на то, что они могут выражать просьбу, предложение, возражение, угрозу, предупреждение, упрек, требование, удивление, восхищение и другие оттенки эмоциональности и модальности.

Однако, в конечном итоге, все эти оттенки могут быть сведены к трем целям общения, так как любое высказывание либо сообщает какую – то информацию, либо запрашивает об информации, либо побуждает к действию.

Таким образом, если вопросительное по форме предложение не содержит вопроса, то оно должно содержать, либо сообщение, либо побуждение к действию.

*Will you open the window?*

*Why try writing with your head instead of your glands?*

Приведенные примеры лишены значения вопросительности и, поэтому, могут быть названы «псевдовопросами».

Однако и собственно вопрос, по мнению Н. Н. Колесовой, основным категориальным значением которого является запрос информации, содержит в своей основе сообщение о каком – то факте или явлении действительности, а кроме того, сообщение о желании говорящего узнать, о чем – то или о его заинтересованности в предмете разговора [3, С. 38].

Побудительное предложение сообщает волеизъявление говорящего и некотором факте действительности. Например, побуждение *Stand up*! – сообщает о том, что собеседник сидит. Что же касается значения вопросительности в побудительном по форме предложении, то, по мнению Н. Н. Колесовой, это значение может реализоваться при определенном лексическом наполнении структуры, когда в форме повелительного наклонения употреблен глагол коммуникации [3, С. 39].

*Tell me about this accident.*

*Describe me the accident*.

Если считать, что в любом функциональном типе предложения присутствуют значения двух типов, следовательно, любое высказывание может быть оформлено любым из трех структурных типов предложений.

Тот факт, что в языке существуют специальные формы для выражения вопроса, побуждения и повествовательного сообщения, объясняет традиционную классификацию предложений по цели высказывания. Очевидно, все три грамматических значения, реализующихся в высказывании, имеют различную коммуникативную значимость.

Основным может считать значение, несущее наибольшую коммуникативную нагрузку, два других значения будут выступать в качестве фоновых. В случае если основное значение не совпадает с его грамматической структурой, мы говорим о транспозиции.

Таким образом, любая синтаксическая форма потенциально многозначна.

В зависимости от речевых условий то одно, то другое значение способно выступать в качестве основного. Эмоционально произнесенное вопросительное предложение «*Who has broken the cup*?» - при условии, что виновником является собеседник, и говорящему это известно, приобретает значение сообщения с оттенком упрека: «*You have broken the cup*!».

Эти два предложения становится синтаксическими синонимами, так как выполняют одно и то же коммуникативное задание. Денотативные значения синтаксических структур в данном случае совпадают.

При этом сохраняются различия коннотативного характера: известно, что вопросительная форма для выражения сообщения придает высказыванию, а в ряде случаев, свидетельствуют о его стилистической маркированности [3, С. 40].

Транспонированная форма, как правило, свойственна не официальной сфере общения. Чаще всего транспозиции в речи подвергаются не сложные по структуре и семантике высказывания.

В ряде случаев денотативные значения вопросительной и повествовательной структур совпадают полностью, что и дает основание считать их синонимичными. Как в русском, так и в английском языках можно найти многочисленные примеры, когда повествовательная форма в речи традиционно заменяется вопросительной при полном тождестве денотативных значений:

*«Какая разница? » (нет разницы).*

*«How should I know? » (I don't know).*

Это наиболее простой случай соответствия двух форм, которые легко преобразуются одна в другую по определенному образцу. Однако за исключением клишированных структур подобного типа, полное тождество денотативных значений синонимичных синтаксических форм встречаются сравнительно редко. В большинстве случаев эти значения частично пересекаются, поэтому все оттенки имплицируемых значений часто нельзя выразить одним предложением соответствующей основному значению синтаксической структуры. Рассмотрим следующие примеры:

1) *Why can't people leave me in peace?*

В этом высказывании реализуются одновременно несколько значений:

1) вопросительности;

2) побуждения;

3) сообщения.

Значение вопросительности, присутствующее в высказывании, соответствует его грамматической структуре. Попытаемся преобразовать структуру предложения в соответствии с двумя другими его значениями.

В результате получаем:

1. *Leave me in peace!*

*2. They won't leave me in peace.*

В данной ситуации общения все три структуры взаимозаменяемы, однако полного тождества денотативных значений мы не наблюдаем. В каждом из высказываний имеются оттенки значения, обусловленные грамматической формой.

Для того чтобы, выяснить какое из значений является основным, а какие - фоновым, следует принять во внимание как ситуацию общения (экстралингвистический фактор), так и чисто языковые факторы, то есть структуру предложения. Судя по ситуации общения, высказывание является выражением отчаяния. Оно произнесено в монологе, за ним не следует ответ.

Что же касается структуры предложения, то известно, что конструкция «вопросительное слово + модальный глагол» характерна для риторических вопросов, то есть вопросов, не запрашивающих информации.

Можно сделать вывод, что значение вопросительности в этом предложении в значительной степени утрачено: значения сообщения и побуждения более ощутимы, причем значение побуждения преобладает над значением сообщения.

Н. Н. Колесова предлагает условно принять сумму значений за 100 единиц, тогда можно считать, что значению вопроса в этом предложении отведено, скажем 10 единиц, значению сообщения – 30 единиц, значению побуждения [3, С. 41].

Таким образом, структура *Leave me in peace!* оказывается наиболее близкой анализируемому с точки зрения синтаксического значения, но не сохраняет выразительности и эмоциональной окрашенности транспонированной формы.

В каждом данном случае, приняв во внимание ситуацию общения, можно с большей или меньшей степенью вероятности установить значение рассматриваемой реплики. Контекст будет играть при этом различную роль. Он может быть благоприятным для традиционной трактовки данной формы. Например, если за вопросительным по форме предложением следует ответ, то принято считать, что основной функцией первого был запрос информации.

Напротив, если последующая реплика представляет собой реакцию на сообщение или же вопросительное по форме высказывание, в свою очередь служит ответом на вопрос, следовательно, значения сообщения в высказывании преобладает над значением вопроса.

Поясним сказанное примером:

*- Didn't I look rather funny?*

*- And now what do you look like?*

*- Are you trying to offend me?*

Реплика *«And now what do you look like?»* в данном случае означает «And now you look funny». Говорящий выражает в вопросительной форме суждение, обидное для собеседника, и собеседник (женщина) действительно обижается, о чем свидетельствует реагирующая реплика «*Are you trying to offend me?».* Эта реплика выражает реакцию не на вопрос, а на суждение, содержащее в вопросительном по форме предложении.

Наконец, если собеседник действием реагирует на вопросительное по форме высказывание. Например, спешит удалиться, услышав гневное: «*When will you leave me in peace?»*, то основным в данном случае будет значение побуждения.

В ряде случаев характер реагирующей реплики в постконтексте может не только раскрывать коммуникативное задание предшествующего высказывания, но и действовать на его синтаксическое значение вопреки речевому намерению говорящего. Чаще всего подобное явление имеет место при использовании говорящим клишированных структур типа:

*What's the use? What's the difference? What do I care? (ср. в русск. яз. – «Да что толку! Я почем знаю! А мне какое дело!»).*

Подобные структуры полностью лишены, по мнению Н. Н. Колесовой, значения вопросительности и поэтому не подразумевающие ответа, могут тем не менее сопровождаться ответом и, соответственно, изменять свой грамматический статус при условии, что собеседник имеет целью опровергнуть содержащееся в структурно вопросительном предложении суждение [3, С. 45].

Если принять во внимание только факт наличия некоторого значения, но не степень его коммуникативной значимости, можно считать, что каждый структурный тип реализует следующие варианты значений:

1) вопрос,
2) сообщение,
3) побуждение,
4) вопрос + сообщение,
5) вопрос + побуждение,
6) сообщение + побуждение,
7) вопрос + сообщение + побуждение.

*1. What is the time?*

*2. How do I know?*

*3. Will you open the window?*

*4. Why didn't you tell me about it?*

*5. Where do you think you are?*

*6. You mustn't go there, Bill*.

7. On, darling, when will you wake up?

При этом следует учесть, что когда мы говорим о реализации лишь одного или двух значений, остальные значения не исключаются полностью, а реализуются в минимальной степени и не имеют существенного значения для коммуникации.

**Выводы.** Итак, в любом вопросительном предложении потенциально присутствует значения двух других функциональных типов предложений. То же самое можно сказать и о двух других типов: повествовательном и побудительном предложениях.

Транспонированная форма, как правило, свойственна не официальной сфере общения.

Транспонспозиции в речи подвергаются не сложные по структуре и семантике высказывания.

Транспозиция не создает новые значения. Прослеживая частотность явления транспозиции, можно сделать вывод, что это один из самых распространенных процессов в создании вторичных значений в речи.

Он затрагивает все речетворческие процессы: словообразовательные, процессы наименования, создание экспрессивности.

Этот процесс наблюдается на трех уровнях: лексическом, синтаксическом и стилистическом.

Но во всех случаях суть процесса одна и та же – использование какой - либо языковой единицы в несвойственной ее функции.

Предложения становится синтаксическими синонимами, так как выполняют одно и то же коммуникативное задание. Денотативные значения синтаксических структур совпадают.

Исходя из коммуникативной интенции говорящего, вопросительные высказывания можно подразделить на три типа:

1) конвенциальные косвенные вопросительные высказывания в побудительной функции (просьба, побуждение к действию, предложение услуг, приглашение);

2) конвенциальные косвенные вопросительные высказывания в функции побуждения (положительное или негативное);

3) конвенциальные косвенные вопросительные высказывания в функции выражения оценки (негативное отношение к поступку собеседника, ирония, эмоций, удивление, возмущение, страх.

По мнению многих исследователей, вопросительная структура потенциально многозначна. Она способна выражать и вопросительное, и повествовательное, и побудительное значение.

При транспозиции вопросительных высказываний запрос информации либо отсутствует, либо отступает на второй план.

**Литература:**

1. Андреева И. В. Грамматическая категория отрицания в современном английском языке. – М., 2010. - С. 37.

2. Арнольд, И. В. Стилистика современного английского языка. – Л., 1981. - С. 165 – 168.

3. Колесова, Н. Н. Синкретизм синтаксических значений структурно – вопросительных высказываний в разговорной речи / Теория и практика лингвистического описания различной речи. – Горький, 1987. - С. 28 – 35.

4. Поздеев М. М. Синтаксис английского вопросительного предложения и теория диалогической речи / Вопросы Романо-германской филологии. – М., МГПИИЯ, 1973. - С. - 17.

5. Bloch, M. Y. A course in theoretical English grammar . – M., 1983. – 250 p.

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент Цыплакова Светлана Анатольевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
**магистрант Захаров Сергей Владимирович**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
**магистрант Коробова Тамара Сергеевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

## ИНФОРМАЦИОННО-ПРАВОВАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ПРАВОВЕДЕНИЯ И ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье авторами рассматривается сущность информационно-правовой деятельности будущих педагогов в области правоведения и правоохранительной деятельности. Определено, что в целях организации качественной подготовки будущего педагога в области правоведения и правоохранительной деятельности необходимо: обеспечение подготовки студентов к использованию средств современных информационных технологий; направленность информационной подготовки педагога в области правоведения и правоохранительной деятельности к современному информационно-правовому пространству на основе отбора и конструирования содержания обучения; использование в образовательном процессе специализированные информационно-программное обеспечение.

*Ключевые слова:* профессиональное обучение, информационно-правовая деятельность, правовая компетентность.

*Annotation.* In the article, the authors consider the essence of the information and legal activities of future teachers in the field of jurisprudence and law enforcement. It was determined that in order to organize high-quality training for the future teacher in the field of jurisprudence and law enforcement, it is necessary to: provide students with training to use modern information technology tools; the focus of information training of teachers in the field of jurisprudence and law enforcement to the modern information and legal space on the basis of the selection and design of the content of education; use of specialized information and software in the educational process.

*Keywords:* vocational training, information and legal activities, legal competence.

**Введение.** Профессиональная подготовка будущих педагогов в области правоведения и правоохранительной деятельности должна обеспечивать формирование универсальных, общепрофессинальных и профессиональных компетенций в процессе обучения.

Для того чтобы сформулировать понятие «информационно-правовая деятельность» в процессе исследования раскрываются основные требования к процессу профессиональной подготовки специалистов данного направления подготовки. Студент, обучающийся по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профилю подготовки «Правоведение и правоохранительная деятельность» получает фундаментальную и специальную подготовку как в области педагогической, так и области отраслевой деятельность, то есть в области юриспруденции. Деятельность будущего правоведа направлена на реализацию правовых норм и обеспечение правопорядка в различных сферах жизни общества.

**Формулировка цели статьи.** В связи с этим, целью статьи является рассмотрение профессиональной подготовки педагога в области правоведения и правоохранительной деятельности к реализации информационно-правовой деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Квалифицированный специалист в данной области для решения профессиональных задач должен уметь:

- толковать нормы права и применять их в профессиональной деятельности;
- владеть юридической терминологией;

– обеспечивать соблюдение законодательства в различных сферах жизнедеятельности человека;
– разрабатывать нормативно-правовую и учебно-методическую документацию;
– работать с нормативно-правовой документацией;
– принимать решения основываясь на нормах права и действия с точки зрения закона.

Под влиянием рынка труда и изменением научно-технического прогресса постоянно изменяются требования к личностным и профессиональным качествам будущих педагогов в области правоведения и правоохранительной деятельности. При этом в современных реалиях все больше требований предъявляется к информационной граммостности специалистов во всех сферах деятельности. Значительное расширение информационных средств обработки, передачи и хранения информации обусловлены закономерными тенденциями развития общества, в частности тенденцией информатизации. Данный фактор повышает потребность в кадрах, которые не только знают об информационных технологиях, но и умеют применять их в своей профессиональной деятельности.

Общим вопросам организации обучения посредством информационных технологий посвящены работы Н.Е. Астафьевой, О.Н. Балоян, С.Л. Васильченко, Э.Л. Ивахненко, А.Е. Стрижак, Э.И. Кузнецова, А.М. Подрейко, Л.Н. Пученкова, И.В. Роберт, А. Соловова, В.С. Токаревой и др.

Информационно-правовое направление разрабатывал и внедрил в практику А.Б. Венгеров. Он определил основные признаки (свойства) информации, которые являются значимыми для правоведения.

К ним относятся:
– многократное использование информации;
– количественная определенность;
– самостоятельность информации;
– сохранение информации;
– системность;
– неисчерпаемость информации.

Основные направления правовой регламентации информационных отношений - конституционно-правовое и гражданско-правовое. «Согласно ч. 4 ст. 29 Конституции РФ «каждый имеет право свободно искать, получать, передавать, производить и распространять информацию любым законным способом». Ч. 2 ст. 24 Конституции РФ закрепляет общее право доступа каждого к информации, непосредственно затрагивающей его права и свободы».

Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлении. подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) определены компетенции в области профессиональной деятельность: «способность использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности; способность организовывать профессионально-педагогическую деятельность на нормативно-правовой основе».

Для формулировки определения понятия «информационно-правовая деятельность будущего педагога» нам необходимо определить теоретико-методологические подходы ее формирования: системный, деятельностный и интегративный подходы.

Следовательно, информационно-правовая деятельность будущего педагога в области правоведения и правоохранительной деятельности – целесообразный поиск, хранение, переработка, преобразование, распространение правовой информации для применения в различных юридических ситуациях с использованием современных информационных технологий.

Раскроем сущность данного понятия, выделив цель, средства, результат, основные элементы информационно-правовой деятельности будущего педагога в области правоведения и правоохранительной деятельности.

Цель информационно-правовой деятельности – в ходе поиска, хранения, переработки, преобразования, распространения правовой информации разрешать юридические ситуации.

Средства достижения цели в информационно-правовой деятельности будущего педагога в области правоведения и правоохранительной деятельности – информационные технологии, которые включаются электронную почту, справочные информационно-правовые системы, автоматизированные информационно-поисковые системы, работу в сети Интернет, системы управления базами данных и т.д.

Результат информационно-правовой деятельности будущего педагога в области правоведения и правоохранительной деятельности - разрешение конкретной правовой ситуации.

Основными элементами информационно-правовой деятельности будущего педагога в области правоведения и правоохранительной деятельности являются:
– осознание деятельности в виде мотива;
– оценка наличной ситуации;
– формулирование цели;
– выработка решения как цепи последовательных преобразований наличной ситуации в целевую ситуацию;
– выбор средств деятельности;
– реализация решения.

В контексте нашего исследования: информационно-правовая грамотность будущего педагога в области правоведения и правоохранительной деятельности – совокупность знаний, умений и навыков использовать современные информационные технологии с целью поиска, отбора и хранения правовой информации; информационно-правовая образованность будущего юриста – результат усвоения систематизированных знаний, умений, навыков поиска, отбора, хранения, обработки и систематизации правовой информации с использованием современных информационных технологий; информационно-правовая компетентность будущего юриста - способность к реализации возможностей поиска, отбора, хранения, обработки и систематизации правовой информации с использованием современных информационных технологий для решения задач профессиональной деятельности; к предвидению последствий информационно-правовой деятельности.

**Выводы.** Проведенные исследования и анализ информационной основы деятельности будущего педагога в области правоведения и правоохранительной деятельности, современного состояния проблемы в

теории и практике, показали необходимость и целесообразность системной организации их подготовки к использованию средств информационных технологий в профессиональной деятельности.

Определено, что в целях организации качественной подготовки будущего педагога в области правоведения и правоохранительной деятельности необходимо:

– обеспечить подготовку студентов к использованию средств современных информационных технологий как инструмента решения профессиональных задач;

– обеспечить направленность информационной подготовки педагога в области правоведения и правоохранительной деятельности к современному информационно-правовому пространству на основе отбора и конструирования содержания обучения;

– использовать в образовательном процессе специализированные информационно-программное обеспечение;

– подбирать современное программное обеспечение на основе изучения и анализа рынка современных информационных продуктов.

**Литература:**

1. Ваганова О.И., Булаева М.Н., Седых Д.В. Правовая компетентность студентов: сущность, подходы к формированию и оцениванию // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 53-56.

2. Ваганова О.И., Трутанова А.В. Формирование правовой компетенции студентов в условиях информатизации общества // В сборнике: Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы Сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2018. С. 50-52.

3. Ваганова О.И., Седых Д.В., Пирогова А.А. Правовые основы электронного обучения в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 56-59.

4. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Политеоретические основы профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 2.

5. Маркова С.М., Полунин В.Ю. Экономические, технические и социальные предпосылки интеграции профессионального образования и производства // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-8. С. 158-164.

6. Царапкина Ю.М. Глава 7. Формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в информационно-образовательном пространстве аграрного вуза: Коллективная монография / В.А. Шабунина, Л.П. Илларионова и др. / М.: Перспектива, 2018. - 184 с.

7. Царапкина Ю.М. Использование информационных технологий в профориентации как основа профессионального самоопределения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2017. Т.14. №4. С. 430-434.

**Педагогика**

**УДК 378.17**

**кандидат педагогических наук, доцент Челнокова Елена Александровна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
**старший преподаватель Лукина Елена Вячеславовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
**студентка Терехина Анастасия Евгеньевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

## ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Аннотация.* В статье авторы обращаются к рассмотрению вопроса формирования здоровьесберегающих компетенций студентов высшей школы. Актуальность обращения к теме исследования вызвана тем фактом, что здоровый образ жизни молодёжи сегодня является основным средством укрепления и сохранения здоровья, ведущим компонентом здорового образа жизни личности, условием активной жизнедеятельности и долголетия. Авторы определяют компоненты здорового образа жизни и факторы, оказывающие влияние на физическое здоровье. Авторы приходят к мнению, что знания в области физической культуры представляют собой основу формирования интеллекта, оказывают весьма существенное влияние на совершенствование физической природы человека.

Одной из методик формирования специальных знаний в области физической культуры авторы называют: создание электронного учебника и учебно-методических комплексов; автоматизированные программно-аппаратные комплексы и универсальные компьютерные комплексы, способствующие задачам коррекции собственного здоровья и удовлетворения личностно-значимых потребностей.

*Ключевые слова:* здоровый образ жизни, компоненты здорового образа жизни, компетенции здоровьесбережения, студенческая молодёжь, технологии формирования здоровьесберегающих компетенций.

*Annotation.* In the article, the authors address the issue of the formation of health-saving competencies of high school students. The urgency of referring to the research topic is due to the fact that the healthy lifestyle of young people today is the main means of strengthening and preserving health, a leading component of a healthy lifestyle of an individual, a condition for active life and longevity. The authors identify components of a healthy lifestyle and factors that affect physical health. The authors come to the conclusion that knowledge in the field of physical culture is the basis for the formation of intelligence, have a very significant impact on the improvement of the physical nature of man.

One of the methods of formation of special knowledge in the field of physical culture, the authors call: the creation of an electronic textbook and teaching and methodical complexes; automated hardware and software systems and universal computer complexes that contribute to the tasks of correcting one's own health and satisfying personal needs.

*Keywords:* healthy lifestyle, components of a healthy lifestyle, competence of health saving, student youth, technologies of formation of health saving competences.

**Введение.** Изменение приоритетов государства в отношении здорового образа жизни студентов отражает тот факт, что на сегодняшний день здоровый образ жизни молодого поколения – это основное средство укрепления и сохранения здоровья, ведущий компонент здорового образа жизни человека, условие активной жизни и долголетия, это общечеловеческая культура.

Здоровый образ жизни отмечен активным участием человека в трудовой, общественной, семейно-бытовой, досуговой формах жизнедеятельности. Относительно биологического аспекта речь идёт о физиологических адаптационных возможностях человека к воздействиям и изменениям состояний внешней среды. К компонентам здорового образа жизни исследователи относят:

- воспитание с раннего детства здоровых привычек и навыков;
- окружающую среду (благоприятную и безопасную для жизнедеятельности);
- знания о влиянии на здоровье предметов окружающего мира;
- отказ от вредных привычек (курения, употребления наркотических средств и алкоголя);
- рациональное питание, соответствующее физиологическим особенностям конкретного человека;
- физически активная жизнедеятельность (выполнение специальных физических упражнений в соответствии с возрастными и физиологическими особенностями);
- соблюдение гигиены организма (правила личной и общественной гигиены);
- знания правил оказания первой медицинской помощи;
- закаливание организма.

**Изложение основного материала статьи.** Многочисленные исследования констатируют, что наполовину образ жизни человека в условиях микросреды, общества определяется состоянием здоровья личности [2,8]. Выделяются факторы, существенно влияющие на физическое здоровье человека, к ним относятся система питания, различные физические нагрузки, состояние дыхания, закаливающие процедуры, гигиенические процедуры. Многочисленные публикации отмечают недостаточную физкультурно-спортивную активность студенческой молодёжи (М.Я. Виленский, Л.С. Дворкин, Г.К. Зайцев, Г.К. Карповский, Л.Е. Матузов и др.), особую настороженность вызывает массовое употребление студентами алкоголя, курения, различных наркотических средств и т.п. Кроме того, у значительной части студенческой молодёжи начинают проявляться тревожные или депрессивные расстройства различной степени выраженности. Обычно её увязывают с высоким уровнем информационной нагрузки, крайне возрастающей в период зачётно-экзаменационной сессии, дефицитом времени, повышенными требованиями к решению проблемных ситуаций, жёстким контролем и регламентацией ритма жизни (И.М. Соколова).

Студенческий возраст и высшее образование оказывают огромное влияние на человека, на развитие его психики, на формирование его мышления. Обучение в вузе требует высокого уровня интеллектуального развития, восприятия, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, логики.

Данные обобщенного доклада «Молодежь России» отражают весьма негативные показатели современного отечественного социокультурного пространства: 40% юношей и 30% девушек регулярно употребляют алкоголь, около 10% молодежи пробовали наркотики, 32,8 подростка из каждых 100 000 кончают жизнь самоубийством [13].

Практически во всех регионах России в среднем по стране более 60% школьников и 85% студентов имеют хронические заболевания и нуждаются в стационарном лечении. В связи с этим особая роль отводится физической культуре. Физическое воспитание является базовой формой, призванным содействовать устранению отклонений в состоянии здоровья и его укреплению, всестороннему физическому развитию, воспитанию профессиональных качеств и способностей, устранению вредных влияний образовательного процесса на обучающегося.

У студентов нет интереса к физической культуре, в то время как при наличии интереса к занятиям значительно повышается работоспособность, а его отсутствием является утомление за более короткий промежуток времени [7]. Поэтому теоретические знания, предусмотренные на лекциях и методико-практических занятиях, необходимо увязывать с профессиональными и личностными потребностями студентов.

Изучение профессиограмм специалистов, выпускаемых вузами, показало, что для большинства профессий медицинскими противопоказаниями являются заболевания сердечно-сосудистой и нервной системы, опорно-двигательного аппарата, расстройства внимания, мышления. При наличии таких заболеваний работа по профессии может приводить к ухудшению здоровья, а также создавать непреодолимые препятствия для освоения и роста в рамках профессии. На уровень здоровья занимающихся физическими упражнениями оказывает также большое влияние недостаток соответствующих знаний в области физической культуры, строения и функционирования собственного организма, отсутствие методических умений и сформированных потребностей. Формирование здоровьесберегающих компетенций следует начинать с оценивания уровня физического состояния организма человека, его функциональных показателей. Немаловажную роль играет постановка задач по коррекции физического статуса студента. Эти вопросы студенты прорабатывают в процессе освоения теоретического материала и на методико-практических занятиях.

В высших учебных и общеобразовательных заведениях программа физической культуры должна предусматривать пути и целенаправленные воздействия на развитие выносливости, скоростных и силовых способностей, гибкости, улучшения состояния сердечной, сосудистой и дыхательной системы, способствовать профилактике близорукости у студентов, нарушений опорно-двигательного аппарата.

По мнению ученых, изучение теоретического материала в рамках преподавания дисциплины «Физическая культура» довольно значимо. Это связано с тем, что целенаправленность и эффективность

процесса физического воспитания значительно повышается, если студенты интересуются историей спорта, олимпийских игр, физиологией человека.

Знания представляют собой основу формирования интеллекта, оказывают весьма существенное влияние на совершенствование физической природы человека. Этот факт позволяет рассматривать их как важный фактор всестороннего, гармонического развития личности.

Состояние здоровья, образ жизни молодого поколения неразрывно связаны с качеством профессиональной деятельности будущего специалиста. Это подтверждает положение о важности овладения обучающимися знаниями о сущности здоровья и здоровьесберегающих технологиях, о существующих способах и методах укрепления своего здоровья [4].

Важнейшим условием полноценного выполнения молодым специалистом своей профессиональной деятельности является формирование и укрепление позитивной мотивации на здоровье, здоровый образ жизни во время получения профессионального образования. В настоящее время требования к результатам освоения программы по физической культуре в вузе устанавливаются в форме компетенций, которые включают знания и соблюдение норм здорового образа жизни, гигиеническую и физическую культуру, свободу и ответственность выбора образа жизни.

Основываясь на стандартах высшего образования компетенция (от лат. competere — соответствовать, подходить) выступает способностью применять знания, умения и качества личности для продуктивной деятельности в выбранной профессиональной сфере. Анализируя специальную литературу, мы пришли к выводу о проявлении компетентности студентов в вопросах здоровьесбережения: готовность к самостоятельному решению задач, связанных с поддержанием, укреплением и сохранением здоровья [11].

По нашему мнению, здоровьесберегающие компетенции выступают готовностью индивида приобретать знания о человеке, состоянии его здоровья и ведении здорового образа жизни, формировать ценности здоровьесберегающей деятельности по отношению к себе и окружающим; в потребностях осваивать способы здоровьесохранения, которые ориентированы на самопознание и самореализацию.

В настоящее время существуют различные методики формирования специальных знаний в области физической культуры, но в основном они связаны с преподаванием элементарных или узко специальных знаний в процессе проведения практических занятий. Приходится констатировать, что процесс передачи и усвоения знаний является наиболее слабым звеном в физическом воспитании. В связи с этим возникает настоятельная необходимость разработки новых методических подходов, связанных с формированием знаний занимающихся физической культурой и применением этих знаний на практике.

Вопрос об изменении традиционных подходов к физическому воспитанию молодого поколения в результате получения ими профессионального образования оказывается актуальным и своевременным. Чтобы повысить уровень знаний студентов по теории и практике изучения дисциплин, многие вузы используют опыт внедрения инновационных методик: создаются электронные учебники и учебно-методические комплексы, которые способствуют повышению интереса обучающихся к содержанию теоретических и методических аспектов физической культуры, к практическим занятиям, к самосовершенствованию, к самостоятельным занятиям физическими упражнениями [3, 5]. К инновационным технологиям в области преподавания физической культуры следует отнести автоматизированные программно-аппаратные комплексы и универсальные компьютерные комплексы, позволяющие объективно оценить функциональное состояние организма, произвести оценку текущего уровня развития психофизических качеств, что может быть использовано преподавателями физической культуры для подбора физических упражнений с целью развития и коррекции профессионально-значимых качеств. В качестве комплексного контроля эффективности физического воспитания студентов может быть использована динамика получаемых показателей.

В Законе «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ (в главе 2, статье 16) находят свое отражение новые формы получения образования с применением информационно-коммуникационных технологий. В нем отмечается, что при реализации образовательных программ с применением информационно-коммуникационных технологий должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и т.д. [9]. Вопросами использования информационно-коммуникационных технологий в формировании общекультурных и профессиональных компетенций студентов вуза посвящены исследования ряда авторов (М.В. Кручинин, Г.А. Кручинина, Е.Г. Светкина, Н.В. Лапчинская и др.) [10].

Для обеспечения необходимого уровня познавательно-преобразовательного горизонта проводимых физкультурных и спортивно-оздоровительных мероприятий со студентами, в которых применяются физкультурно-оздоровительные технологии, были выделены компоненты готовности физкультурно-оздоровительных технологий, способствующих эффективному формированию здоровьесберегающих компетенций: – когнитивный, представленный системой знаний о здоровье и его факторах: здоровом образе жизни, способах оздоровления, знаний о повышении сопротивляемости организма вредным воздействиям внешней среды и повышении резервов здоровья; – ценностно-потребностный, способствующий формированию потребностей, соответствующих морально-этическим нормам, выработанным в процессе развития общества; – эмоционально-волевой, который формирует ответственное и позитивное отношение к собственному здоровью, способствует сохранению и укреплению здоровья; – деятельностно-практический, способствующий вовлечению обучающихся в процесс творческой самореализации, самоактуализации, самосовершенствования [6].

Активное внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс дисциплины «Физическая культура» эффективно в ходе: – практической реализации личностноориентированных, индивидуальных программ оздоровления; – обеспечения повышения интереса и мотиваций к физкультурно-оздоровительной, учебно-познавательной деятельности студентов; – экономии времени на этапах закрепления учебной информации и проверки усвоения материала здоровьесберегающей направленности; – создания возможности преподавателю комплектовать учебные группы, в которые объединяются студенты, имеющие идентичные проблемы в состоянии здоровья; – самостоятельного освоения студентами ценностей физической культуры; – практической самоорганизации здорового образа

жизни, овладения практикой и методикой развития личностных качеств для успешной профессиональной деятельности и конкурентоспособности на рынке труда.

**Выводы.** Процесс формирования здоровьесберегающих компетенций должен быть основан на концепции формирования физической культуры личности; на применении различных форм здоровьесберегающей деятельности; на использования инновационных форм обучения, в том числе использовании информационно-коммуникационных технологий; на индивидуализации обучения в зависимости от мотивации студентов, состояния их здоровья; на учете психологических параметров и образа жизни и т.п. В вузе эта миссия возложена на дисциплины, входящие в базовую часть профессионального цикла практически всех направлений подготовки студентов: «Физическая культура», «Безопасность жизнедеятельности», «Культурология», «Психология».

Таким образом, формирование здоровьесберегающих компетенций связано с организацией и содержанием обучения, где обучающийся решает задачи коррекции собственного здоровья и удовлетворения личностно-значимых потребностей. Как показан опрос, студенты выражают удовлетворенность занятиями и интерес к физической культуре, если они: 1) получили оптимальную нагрузку; 2) научились новым двигательным умениям; 3) получили знания образовательного характера; 4) в занятии присутствовал элемент соперничества. При создании мотивационной среды необходимо учитывать, что каждый студент обладает определённым жизненным опытом, поэтому ему интересно, если его опыт учитывается в приобретении новых знаний; он понимает, как полученные знания могут применяться в его повседневной жизни и профессиональной деятельности: он ощущает личную заинтересованность и ответственность, а также заинтересованность и компетентность преподавателя.

**Литература:**


1. Агаев Н.Ф., Челнокова Е.А. Применение информационных технологий в физическом воспитании и спортивных занятиях. В сборнике: Наука и образование: проблемы и перспективы развития. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 5 частях. 2014. С. 9-12.
2. Аусти Л. Мотивационная работа. Ярославль: Добро, 2002
3. Бушма Т.В. Решение учебно-познавательных задач на методико-практических занятиях. СПб: Центр СПБ ГМУ, 2004.
4. Виленский, М. Я. Здоровый образ и стиль жизни студента: методологический анализ // Педагогическое образование и наука. 2009. №3, с. 15-18
5. Волков В.Ю. Компьютерные технологии в образовательном процессе по физической культуре. СПб: СПБ ГТУ, 2000.
6. Волкова Г.Л. Влияние физкультурно-оздоровительных технологий на формирование здоровьесберегающих компетенций. В сборнике: Воспитание и обучение: теория, методика и практика. Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. 2016. С. 325-327
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика - Пресс, 1999.
8. Глобальная стратегия по питанию, физической активности и здоровью. Женева: Всемирная организация здравоохранения, 2004.
9. Закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ. – URL: http://www.zakonrf.info (дата обращения: 27.10.2017).
10. 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
11. Мельникова О.А. Педагогический контроль формирования здоровьесберегающих компетенций у студентов в образовательном процессе физического воспитания. Омский научный вестник № 3 (139) 2015. С. 173-176
12. Челнокова Е.А., Агаев Н.Ф., Тюмасева З.И. Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом в высшей школе. Вестник Мининского университета. 2018. Т.6 №1 (22). С. 6
13. Jane Armstrong, Russian youth keep hard-drinking tradition alive, Globe and Mail, 13 June 2008


**Педагогика**


**УДК: 372.8**



**магистрант Четвертакова Светлана Николаевна**
Московский педагогический государственный университет (г. Москва)


## ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПО ИНФОРМАТИКЕ


*Аннотация.* В статье рассматривается актуальность использования электронных образовательных ресурсов в преподавании школьного курса информатики. Приводится характеристика интернет-ресурсов для создания ЭОР учителем самостоятельно. В заключении описываются преимущества использования авторских электронных образовательных ресурсов.



*Ключевые слова:* электронные образовательные ресурсы, ЭОР, возможности, программный продукт, интернет-сервис.



*Annotation.* The article deals with the relevance of the use of electronic educational resources in the teaching of the school course of Informatics. The characteristic of Internet resources for creation of EER by the teacher independently is given. In conclusion, the advantages of using the author's electronic educational resources are described.



*Keywords:* electronic educational resources, EER, opportunities, software product, Internet service.


**Введение.** Важным этапом модернизации российского образования стал переход на образовательные стандарты (ФГОС), которые предполагают внедрение компетентностного подхода в учебно-воспитательный процесс школы.

**Изложение основного материала статьи.** В статье 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» Федерального закона от 29.12.2012 No273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1] отмечается значимость создания в образовательных учреждениях электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя различные средства электронного и дистанционного обучения, в том числе электронные образовательные ресурсы (ЭОР).

А.В.Осин дает следующее определение: «ЭОР – учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства» [2, с. 3].

Инновационный потенциал электронных образовательных ресурсов, многоплановость применения могут способствовать реализации широкого спектра задач, решаемых на уроках, что делает возможным создание учителем на их базе комплексной авторской системы обучения и ведет к раскрытию потенциала общеобразовательных предметов в формировании информационной компетентности обучающихся.

Преподавание школьного курса информатики предполагает проведение занятий в компьютерном классе. При этом на каждый ученик использует компьютер на уроке. На уроках информатики компьютер выступает как инструмент (средство) обучения. Ученики могут работать со специальными программами и образовательными ресурсами, либо самостоятельно создавать учебный продукт (творческие работы, текстовые или мультимедиа сочинения, исследования в среде моделирования или виртуальной лаборатории, проекты).

При работе в компьютерном классе могут быть использованы электронные образовательные ресурсы практически всех типов. Подключение компьютеров к сети Интернет расширяет возможности для работы учащихся.

Электронные образовательные ресурсы могут использоваться на всех этапах обучения.

Современные электронные образовательные ресурсы способны обеспечить:

– поддержку всех этапов образовательного процесса - получение информации, практические занятия, аттестацию или контроль учебных достижений;

– изменение роли учителя (поддержка учебного процесса и его координация) и учащегося (активная вовлеченность в учебный процесс);

– управление темпом обучения и чувство ответственности за получаемый результат;

– переход ученика от пассивного восприятия представленной информации к активному участию в образовательном процессе;

– реализацию новых форм и методов обучения, в том числе самостоятельного индивидуализированного обучения.

В общеобразовательных учреждениях могут использоваться электронные образовательные ресурсы, размещенные на федеральных образовательных порталах, и ресурсы, разработанные учителем самостоятельно.

Одним из важных этапов создания ЭОР является выбор программного продукта. При этом необходимо обратить внимание на функционал выбранной программы, будут ли созданные с их помощью электронные образовательные ресурсы интересными и полезными.

В настоящее время существует множество программных продуктов для создания ЭОР. Рассмотрим некоторые более подробно.

Инструменты iSpring (https://www.ispring.ru/ispring-suite) для создания курсов устанавливаются в форме надстройки для PowerPoint. Все функции iSpring доступны на отдельной вкладке, что позволяет превращать презентации в учебные материалы прямо в PowerPoint.

С помощью панели инструментов iSpring в PowerPoint можно записать или импортировать аудио- и видео-сопровождение, а также синхронизировать его со слайдами и анимациями презентации.

С помощью инструментов iSpring возможно быстро создавать интерактивные тесты и опросы при помощи встроенного инструмента iSpring QuizMaker.

Благодаря возможностям iSpring, информация в ЭОР может быть представлена в интересной и удобной форме. Можно быстро и легко создавать интерактивные блоки с помощью кнопки «Интерактивность» на панели инструментов iSpring:

- Книга – можно создать трехмерную книгу, украсить ее изображениями, оформить обложку и задать текстуру страниц;
- Часто задаваемые вопросы – позволяет создать список часто задаваемых вопросов и ответов на них. Возможность поиска по ключевым словам обеспечивает быстрый поиск нужной информации;
- Каталог – можно создать глоссарий, справочник или каталог наименований. Возможна вставка изображений, аудио- и видеофайлов, Flash-роликов. Доступен поиск по ключевым словам;
- Временная шкала – позволяет визуализировать хронологию событий в виде временной шкалы. Описание периодов и событий может сопровождаться изображениями, а также аудио и видео материалами.

CourseLab. Редактор электронных курсов CourseLab (https://www.courselab.ru) – платное средство для разработки интерактивных учебных материалов – электронных учебников, учебных мультфильмов, симуляций программного обеспечения, видеолекций, видеоигр, диалоговых тренажеров и пр.

Функциональные возможности редактора:

- создание и редактирование учебного материала в среде WYSIWYG;
- создание нелинейных траекторий прохождения курсов, в зависимости от действий обучаемых;
- база настраиваемых дизайнов электронных курсов, инструменты создания собственного дизайна;
- встроенные инструменты для анимации;
- создание тестов любой сложности, в том числе адаптивных;
- механизмы работы со звуковыми файлами для озвучивания курсов;
- специальный инструмент захвата экранов для создания демонстраций и симуляций программного обеспечения;
- импорт из PowerPoint, и создание на основе презентации ЭОР;
- использование web-шрифтов для идентичного отображения текста в любых браузерах и на любых устройствах;
- расширение библиотеки шаблонов и объектов самим пользователем.

*MOS Solo*. MOS Solo (https://www.mindonsite.com/product/mos-solo/) − простой, бесплатный, но функциональный инструмент. Представляет множество возможностей в создании мультимедийного образовательного контента. С помощью MOS Solo можно создавать свои учебные курсы, презентации и тесты и распространять их без ограничений.

Контент, созданный в MOS Solo, может быть экспортирован в XLM и HTML. Совместим с мобильными устройствами. Обучение может проводиться на всех основных мобильных устройствах и планшетах: iPad, iPhone, Android, Windows.

Возможно интегрировать в разрабатываемый ЭОР:

- документы (Microsoft, OpenOffice, Adobe);
- фотографии, аудио-клипы, видео, flash-анимации;
- содержания электронного обучения (AICC, SCORM 1.2 и 2004);
- все типы веб-Контента.

*eBook Maestro***.** Платная программа eBook Maestro **(**http://www.ebookmaestro.com**)** позволяет создавать электронные журналы, галереи, тренинги, методические пособия, тесты, опросники, анкеты. Чтобы открыть книгу, созданную с помощью данной программы не потребуется никаких специальных программ для просмотра.

В содержание страниц создаваемой книги или журнала можно внести различные элементы оформления.

Поддержка *Speech API* обеспечивает голосовое воспроизведение выделенного фрагмента или всего текста.

Другие функциональные возможности:

- информативные всплывающие подсказки по функциям и настройкам;
- отключение возможности копирования в буфер обмена и функции кнопки Print Screen;
- запрет на печать издания;
- программа запоминает последнее состояние книги - размеры и положение окна, открытую страницу;
- предварительный просмотр книги до компиляции.

*CamStudio***.** CamStudio (http://camstudio.org/) — бесплатная открытая компьютерная программа для записи того, что происходит на экране монитора в файл AVI, MP4 или SWF (флеш). Применяется для создания обучающих курсов по использованию программного обеспечения или создания видеопрезентаций.

Также программа позволяет записывать аудио, что делает CamStudio эффективным инструментом для создания видеопрезентаций и обучающих курсов. В настройках можно задавать область экрана с которого будет происходить запись, скрывать/отображать курсор, редактировать параметры аудио/видео и многое другое.

*HyperStudio.* Программа HyperStudio (https://www.mackiev.com/hyperstudio/index.html) является бесплатной интерактивной системой для разработки ЭОР. В созданных программах реализуется возможность воспроизводить на экране текст (в том числе гипертекст), графические изображения, звук, анимации и видеофрагменты.

Пакет HyperStudio позволяет создавать системы гипермедиа различного объема и сложности. Возможна также запись и редактирование видеофрагментов, воспроизведение и использование цифровых видеозаписей.

*eAuthor.* Условно-платная система eAuthor (http://www.hypermethod.ru/product/2) разработаны компанией ГиперМетод и является средой для разработки электронных курсов и интерактивных тренингов, тестов и упражнений.

Возможности системы:

- создание структуры курса, блоков тестирования;
- интеграция внешних программ;
- включение в публикацию файлов различных форматов и т.д. Удобно вставлять в курс различные объекты: тексты, рисунки, таблицы и др.;
- возможность создания интерактивных практикумов, ситуационных игр, тестирование обучаемых, показ действий или модели поведения при работе с системой или решении других задач.

*LearningApps.org.* LearningApps.org (https://learningapps.org) – это бесплатное приложение для поддержки учебного процесса с помощью интерактивных модулей (приложений, упражнений). Данный онлайн-сервис позволяет создавать интерактивные модули, сохранять и использовать их, обеспечивать свободный обмен между педагогами, организовывать работу обучающихся.

Условно все разновидности интерактивных модулей, доступные на данном сайте, можно разделить на шаблоны и инструменты.

Шаблоны предназначены для разработки упражнений и игр. Они предполагают наличие заданий, условий выполнения, правильных ответов и чётко определённых действий со стороны ученика.

Шаблоны сгруппированы по структурно-функциональному признаку:

- выбор – упражнения на выбор правильных ответов;
- распределение – задания на установление соответствия;
- последовательность – на определение правильной последовательности;
- заполнение – упражнения, в которых надо вставить правильные ответы в нужных местах;
- онлайн-игры – упражнения-соревнования, при выполнении которых учащийся соревнуется с компьютером или другими учениками.

*Айрен*. Айрен (https://irenproject.ru/) — это бесплатная программа, позволяющая создавать тесты для проверки знаний и проводить тестирование в локальной сети, через интернет или на одиночных компьютерах.

Тесты могут включать в себя задания различных типов: с выбором одного или нескольких верных ответов, с вводом ответа с клавиатуры, на установление соответствия, на упорядочение и на классификацию.

При сетевом тестировании учитель видит на своем компьютере подробные сведения об успехах каждого из учащихся. По окончании работы эти данные сохраняются в архиве, где их в дальнейшем можно просматривать и анализировать с помощью встроенных в программу средств.

Кроме того, предусмотрено создание тестов в виде автономных исполняемых файлов, которые можно раздать учащимся для прохождения тестирования без использования сети и без сохранения результатов. Такой режим ориентирован прежде всего на тесты, предназначенные для самопроверки. Учащемуся, чтобы

приступить к тестированию, достаточно запустить полученный файл на любом компьютере с Windows, установка каких-либо программ для этого не требуется.

**Выводы.** Подводя итог вышесказанному, мы видим, что перечисленные Интернет-ресурсы отличаются большим разнообразием по содержанию, форме, способу подачи и представлению материалов. Использование учителем электронных образовательных ресурсов, которые были разработаны им самостоятельно, позволяет:

- оптимально применять в изучении дисциплины;
- выявлять существующие недостатки в ЭОР и своевременно корректировать;
- адаптировать электронный образовательный ресурс под особенности и потребности учащихся;
- грамотно подбирать материал для создания.

**Литература:**

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 27.06.2018) "Об образовании в Российской Федерации" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0 (дата обращения: 04.08.2018)

2. Осин А.В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения в вопросах и ответах. – М.: Агентство «Социальный проект», 2007. – 32 с.

**Педагогика**

**УДК:378.2**

**аспирант Чотчаева Фатима Аубекировна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
"Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева" (г. Карачаевск)

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПЕРСОНАЛА КОЛЛЕДЖА В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

*Аннотация.* Рассматриваются подходы к развитию творческой активности преподавателей и мастеров производственного обучения в сфере инклюзивного образования в учреждении среднего профессионального образования. В качестве средства формирования выступает внутриколледжная система повышения квалификации, в основе которой находится модель обучения на рабочем месте. Представлен опыт конкретного образовательного учреждения – одного из субъектов Российской Федерации (Ставропольский край) – по организации работы с педагогами по развитию их творческой активности в рамках курсов повышения квалификации. Приведены примеры результативности работы колледжа в исследуемом направлении.

*Ключевые слова:* модель обучения на рабочем месте, корпоративный семинар, творческая активность, механизм развития творческой активности.

*Annotation.* Approaches to the development of creative activity of teachers and masters of industrial training in the field of inclusive education in the institution of secondary vocational education are Considered. As a means of formation acts intracollegiate system of training, which is based on the model of training in the workplace. The article presents the experience of a particular educational institution - one of the subjects of the Russian Federation (Stavropol region) – on the organization of work with teachers to develop their creative activity in the framework of training courses. Examples of the effectiveness of the College in the research direction are given.

*Keywords:* workplace learning model, corporate seminar, creative activity, mechanism of creative activity development.

**Введение.** Одним из ведущих показателей профессионализма современного учителя является его отношение к творчеству и участие в творческой деятельности. Несмотря на многочисленные теоретические и экспериментальные исследования (Д.Б. Богоявленский, В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, А.Маслоу, Б.М. Теплов, И.С. Якиманская и др.) проблема развития творческой активности педагогов в образовательных учреждениях всех уровней образования в том числе и среднего профессионального требует дальнейшего изучения. Чаще всего рассмотрение этого аспекта являлось предметом исследований, посвящённых подготовке будущего учителя в вузе. Однако возможности системы повышения квалификации в развитии творческого потенциала педагогов являются недостаточно изученными. В то время как потенциал этой системы огромен. Таким образом, актуальность исследования обозначенной темы очевидна.

**Формулировка цели статьи**: раскрыть опыт организации экспериментальной работы по развитию творческой активности педагогов в сфере инклюзивного образования средствами повышения квалификации в учреждении среднего профессионального образования.

**Изложение основного материала статьи.** В течение пяти лет в Ставропольском колледже связи имени Героя Советского Союза В.А. Петрова реализовывалась экспериментальная программа «Создание универсальной безбарьерной среды в системе среднего профессионального образования» (2012 г.). В рамках эксперимента разработан и апробирован в экспериментальном режиме проект «Подготовка инженерно-педагогического персонала колледжа к инклюзивному образованию средствами повышения квалификации».

С целью выявления исходного уровня готовности персонала колледжа к компетентной работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья и определения наиболее перспективной модели повышения квалификации был проведён экспресс-опрос, в котором приняли участие 60 респондентов (40 преподавателей и 20 мастеров производственного обучения).

Анкета включала следующие вопросы: «В чём Вы видите для себя смысл повышения квалификации?», «Какие варианты повышения квалификации были бы для Вас наиболее предпочтительными?», «Что стимулирует повышение квалификации?», «В чём Вы испытываете затруднения в реализации идей инклюзивного образования?».

Анализ ответов, полученных в ходе опроса, позволил определиться как с формой повышения квалификации, так и содержанием программы обучения. Большинство – 80% респондентов определили в качестве оптимальной формы работы корпоративный семинар колледжа и педагогическая гостиная, то есть отдали предпочтение модели обучения на рабочем месте. Если анализировать данную модель с точки зрения

операционально-составляющих, то она имеет определённую структуру и включает четыре этапа: аналитический, целевой, обучающий и рефлексивно-корректировочный.

На аналитическом этапе реализации данной модели определяется исходный уровень подготовки персонала к инклюзивному образованию. На этом этапе были выявлены затруднения педагогов: 40% респондентов испытывают дефицит в теоретических знаниях, 28% - в технологических, 22% - в методических; 10% - в рефлексивных.

Вполне закономерно, что данные опроса учитывались на других этапах реализации модели: целеполагания и организации самого процесса обучения.

На основе анализа запросов обучающихся были внесены коррективы в учебный план корпоративного семинара и заседаний педагогической гостиной: усилена практико-ориентированная направленность занятий, определены технологии обучения. Предпочтение отдано практическим, диалоговым, игровым технологиям взаимодействия со слушателями.

Отметим, что проблематика обсуждаемых вопросов в корпоративном семинаре и педагогической гостиной различная.

Цель корпоративного семинара заключается в поддержке и сопровождении процесса профессиональной и личностной самоактуализации обучающихся в организации инклюзивного образования. В результате обучения педагоги осваивают идеи, принципы и подходы к организации процесса инклюзивного образования, рефлексируют свой опыт профессиональной деятельности, приобретают навыки разработки инновационных программ в соответствии с принципами инклюзивного образования. Цель педагогической гостиной иная: создание благоприятной и в то же время деловой обстановки, стимулирование творческого поиска преподавателей и мастеров производственного обучения.

В целом обе вышеназванные формы повышения квалификации были апробированы в ходе эксперимента, получены позитивные результаты во всех компонентах подготовки: теоретический, методический, аналитико-рефлексивный. Но не только в этом заключается эффективность внутриколледжных форм повышения квалификации, решающее значение, по нашему мнению, имеет не столько объём полученных знаний, сколько их точность, систематичность и мотивированность к творческой активности обучающихся.

Остановимся более детально на последней характеристике «творческая активность» преподавателей и мастеров производственного обучения. Мы понимаем под творческой активностью такую деятельность педагога, которая порождает новые идеи, подходы, методики обучения. Как мы уже отмечали выше, для формирования творческой активности педагога весьма важным условием является среда, в которой осуществляется творческий процесс. И такой средой стали внутриколледжные курсы повышения квалификации, созданные для коллектива единомышленников, объединённых общей целью – повысить профессионализм в сфере инклюзивного образования.

В этом контексте мы согласимся с мнением Л.Ф. Савиновой и С.И. Тарасовой – авторов монографии «Система повышения квалификации в эпоху перемен: от созерцания проблем к анализу инновационных подходов», суть которой состоит в том, что модель обучения на рабочем месте включает в себя не только передачу новых знаний, организации опытно-экспериментальной деятельности в условиях образовательного учреждения, но и предоставляет широкие возможности в раскрытии и использовании внутреннего потенциала слушателей – членов одного трудового коллектива [1, с. 51].

Несмотря в целом на консервативность, присущую профессии учителя, организаторам курсов повышения квалификации колледжа удалось вовлечь преподавателей и мастеров производственного обучения в процесс творческого развития. И в этом нам помогли учёные вузов края, которых мы привлекали в качестве преподавателей. В ходе исследования мы пришли к убеждению, что творческая активность претерпевает в своём становлении несколько этапов: мотивационно-побуждающий; осмысленно-прогностический и деятельностно-творческий. На каждом этапе определяются конкретные целевые установки. На мотивационно-побуждающем этапе происходит погружение в творческую среду и возникает мотивация к участию в проектировочной, творческой деятельности. На втором этапе складывается замысел к созданию продукта творческой деятельности и определяется его прогностический потенциал. На третьем этапе, определённом как деятельностно-творческий, создаётся продукт совместной деятельности педагогов.

Арсенал средств, направленных на развитие творческой активности педагогов во внутриколледжной системе повышения квалификации, многообразен: это задания, деловые игры, работа в группах, участие в различных проектах и мини-исследованиях.

В учебном пособии, разработанном при участии соискателя предложена серия таких заданий [2]. Представим некоторые из них.

В аспекте продолжения темы занятия «Перспективы развития инклюзивного образования в колледже» слушателям было предложено следующее задание.

**Задание 1.**

В колледже реализуется проект по инклюзивному образованию студентов с ограниченными возможностями здоровья. В рамках проекта необходимо разработать концепцию. Вам предлагается разработать содержание и структуру. Презентацию представить в информационном виде.

В проектах преподавателей и мастеров производственного обучения содержалось немало ценных идей и предложений, многие из которых были реализованы. Например, по предложению слушателей в концепцию инклюзивного образования лиц с ОВЗ был включён раздел «Профессиональная подготовка инженерно-педагогического персонала колледжа в сфере инклюзивного образования». И таких примеров немало.

Так, в корпоративном семинаре получают развитие модельные технологии. Г.Х. Ахбарова и Т.О. Скиргайло характеризуют вышеперечисленные технологии следующим образом: это модель взаимодействия педагогов (учащихся) в процессе достижения каких-то психолого-педагогических целей; индивидуально-групповое упражнение по выработке решений (или вариантов решений); обсуждение вариантов разработанной модели, которое происходит в интерактивном режиме (диалоге); подведение итогов [3, с. 55].

Стремясь проникнуть в смысл заданий слушатели нередко приходили к открытиям. Так, выполняя задание по обоснованию требований к деятельности педагога инклюзивного образования, они разработали кодекс педагога инклюзивного образования. В кодекс вошёл комплект правил, структурированных по разным разделам. В качестве примера приведём некоторые фрагменты из кодекса.

Правило №1. Иди к студентам с улыбкой. Улыбка снимает напряжение и тревожность.

Правило №2. Старайся чаще говорить: «можешь», «получится».

Правило №3. Учитель, запрет – чаще всего признак твоей слабости, а не силы.

Проведённое нами исследование позволяет утверждать, что творческую активность проявляют только те педагоги, которые не испытывают затруднений в анализе своей деятельности, а также деятельности своих коллег и студентов, и это умение базируется на знаниях закономерностей развития педагогической деятельности и владении способами её организации и анализа. Например, на занятии по теме «Перспективы развития инклюзивного образования в колледже» особое значение придавалось вкладу каждого члена коллектива в общее дело: разработку перспективных направлений обновления деятельности колледжа.

Слушателям предлагалось ответить на такие вопросы: «Что я узнал о себе, своих возможностях?», «Что от меня потребовал корпоративный семинар?». Анализ ответов на эти вопросы позволил дать позитивный ответ на вопрос о перспективах развития колледжа, так как у большинства опрошенных (55%) появились новые идеи. Одни относятся к работе колледжа, другие – к образовательному процессу, третьи – к проблемам взаимодействия с партнёрами колледжа. Например, слушатели предложили создать видеопрезентацию «Экскурсия по городу», создать мастер-классы разного уровня.

Ценно то, что многие продуктивные идеи были реализованы в колледже. Так, продукты творческой деятельности педагогов были аккумулированы в мастер-классах разного уровня: муниципального («Современные технологии в инклюзивном образовании», «Формы и методические приёмы стимулирования познавательной активности студентов с ОВЗ»), регионального уровня («Обучение в группе как эффективный метод развития творческого потенциала слушателей корпоративного семинара», «Опытно-экспериментальная работа по подготовке персонала колледжа к инклюзивному образованию в динамике развития»). Колледж стал стажировочной площадкой для педагогов не только краевого центра, но и края.

Таким образом, в системе повышения квалификации колледжа комплексно решаются задачи развития творческой активности педагогов инклюзивного образования. На это, как отмечалось выше, направлены коллективно-групповые формы занятий, организуется самостоятельная работа слушателей по выполнению заданий и проектов.

**Выводы.** Инновационные процессы, происходящие в образовательной системе в аспекте инклюзивного образования, требуют изменений в профессиональной деятельности педагогов всех уровней образования, в том числе преподавателя и мастера производственного обучения учреждений среднего профессионального образования. Изменения образовательной ситуации привели к необходимости пересмотра целей и процесса повышения квалификации. Эффективной формой повышения квалификации педагогов-экспериментаторов стала модель обучения на рабочем месте в корпоративном семинаре. В целом модель выполнила своё основное предназначение, реализовав не только компенсаторную, но и инновационную функции. Эта функция позволяет педагогам преодолевать собственные стереотипы профессиональной деятельности и выходить на иной уровень – творческий. Программы работы с педагогами в условиях повышения квалификации включали разные компоненты (теоретический, методический и аналитико-рефлексивный), каждый из которых предусматривал методы, формы и средства профессионально-творческого развития педагога.

**Литература:**

1. Савинова Л.Ф., Тарасова С.И. Система повышения квалификации в эпоху перемен: от созерцания проблем к анализу инновационных подходов: монография. – Ставрополь: АГРУС Ставропольского гос. аграрного ун-та, 2017. – 168 с.

2. Чотчаева Ф.А., Савинова Л.Ф. Теория и практика инклюзивного образования: вопросы, задания, проекты. Учебное пособие: LAP LAMBERT Academic Publishing RU, 2018 – 68 с.

3. Ахбарова Г.Х., Скиргайло Т.А. Организация моделирующей деятельности учителя в процессе повышения квалификации. // Методист, 2002. - №5. – с. 53-55.

**Педагогика**

**УДК:373.3**

**кандидат педагогических наук Шадрина Софья Николаевна**
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
**магистрант Буряк Ольга Васильевна**
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

## ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* Данное исследование посвящено вопросам учебного сотрудничества младших школьников посредством организационно- деятельностных схем. Приводится апробация комплекса уроков по развитию коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках литературного чтения в 3 классе. На примере проведенных уроков подтвердилось предположение о том, что развитие коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников будет проходить эффективнее, если организовать учебное сотрудничество с помощью организационно – деятельностных схем на предметном содержании уроков литературного чтения.

*Ключевые слова:* учебное сотрудничество, младший школьник, работа в группах, коммуникативные способности, коммуникативные универсальные учебные действия.

*Annotation.* The article deals with classroom cooperation among elementary schoolchildren through organizational and activity schemes. An approbation of the lesson plans on the development of communicative universal educational activities is given through the organization of classroom cooperation of younger schoolchildren in the classroom of literary reading.

*Keywords:* classroom cooperation, elementary children, group work, communication skills.

**Введение.** Требования ФГОС НОО отражают принципиально новый взгляд на содержание, структуру и организацию начального образования, исходя из которого, перед педагогом ставятся задачи отбора

педагогических технологий, дидактических и методических средств, для организации и реализации образовательного процесса. Новые цели образования предполагают использование иного метода организации совместной деятельности от традиционной классно – урочной системы к технологии обучения в сотрудничестве. К сожалению, как показывает школьная практика, организация учебного сотрудничества для многих учителей остаётся нерешенной проблемой, поскольку дети очень часто отказываются работать в группах, а если удаётся организовать групповую работу, то школьники не знают, каким образом сотрудничать друг с другом. Предполагаем, что одна из причин таких неудач – недооценка роли учебного сотрудничества, рассмотрение его лишь как способа организации учебной работы на уроке. Тогда как, по мнению Г.А. Цукерман, «учебное сотрудничество и умение учиться (учебная самостоятельность) – это интерпсихическое начало и интерпсихический happy and одной и той же способности» [4, с. 49].

**Изложение основного материала статьи.** Учебное сотрудничество – главная форма взаимодействия, в котором происходит освоение теоретических знаний. Организация учебного сотрудничества требует от учителя тщательной предварительной работы. Учебное сотрудничество характеризуется однопредметностью, учебной дискуссией как формой организации совместной деятельности, инициативой участников в построении совместных учебных действий со взрослым, правом ученика на свою точку зрения, рождением в процессе учебного сотрудничества субъекта учебной деятельности.

В нашем исследовании мы предположили, что развитие коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников будет проходить эффективнее при организации учебного сотрудничества с помощью организационно– деятельностных схем на предметном содержании уроков литературного чтения. Отсюда цель работы – разработка и апробация комплекса уроков по развитию коммуникативных универсальных учебных действий посредством организации учебного сотрудничества младших школьников на уроках литературного чтения.

Проанализировав опыт работы Н.М.Шнайдер, по приобщению детей к работе по организационно – деятельностным схемам, которые и определяют алгоритм работы каждого ученика в группе [5, с. 56-60]. Нами был разработан комплекс уроков по литературному чтению, направленный на организацию учебного сотрудничества младших школьников посредством организационно – деятельностных схем. Комплекс уроков основан на предметном содержании УМК «Школа России» «Литературное чтение» Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., 3 класс и разработан на основе работ Цукерман Г.А., Шнайдер Н.М. Комплекс уроков направлен на формирование у младших школьников компетенций, соответствующих «Портрету выпускника начальных классов». Согласно требованиям Стандарта второго поколения к результатам изучения литературного чтения, младшие школьники должны научиться высказывать свою точку зрения и уважать мнение собеседника, вести диалог в различных коммуникативных ситуациях, участвовать в обсуждении прочитанного произведения. В серию уроков были включены специальные задания, которые направлены на развитие коммуникативных способностей, умение работать в парах, группах, сотрудничать друг с другом и учителем.

Детям должно быть ясно не только как работать в группах, но и зачем. Для этого следует обязательно обсуждать с учениками цель групповой работы, а также то, чему каждому необходимо научиться в процессе групповой деятельности. Свои успехи в освоении групповой работы дети отмечают в дневниках достижений. Данные дневников учащихся потом соотносятся с результатами мониторинга, который осуществляет учитель, что позволяет понять уровень осознанности ребёнком своих коммуникативных действий и уровень его самооценки. Организовать групповую работу на уроке помогают организационно – деятельностные схемы, которые и определяют алгоритм действия каждого члена группы.

На этапе констатирующего эксперимента использовались следующие методы и диагностические методики: наблюдение, комплексная методика выявления уровня развития коммуникативных способностей «Рукавичка» Г.А.Цукерман, методика выявления коммуникативных действий, направленных на взаимодействие «Кто прав?» Г.А. Цукерман, методика выявления уровня развития навыков группового взаимодействия «Ковёр» Овчаровой Р., методика выявления уровня коммуникативно – речевого развития «Дорога к дому». На формирующем этапе экспериментального исследования нами был разработан комплекс уроков по литературному чтению в 3 классе, направленный на организацию учебного сотрудничества младших школьников, с использованием организационно – деятельностных схем.

Цель 1 этапа комплекса уроков – сформировать умение слушать собеседника, умение договариваться о распределении ролей в совместной деятельности. Планируемый результат – умение слушать друг друга. Знакомясь с этой схемой, школьник понимает, что ему нужно работать в паре и договариваться друг с другом, чтобы поработать поочерёдно, выполняя разные роли («слушателя», «рассказчика»). Данное умение формировалось на предметном содержании произведения Д.Н. Мамина – Сибиряка «Алёнушкины сказки». Знакомство с данной схемой вводилось на этапе до чтения сказки при актуализации знаний.

На данном этапе мы использовали такие задания, которые ставят ребёнка в ситуацию, где нужно высказать своё мнение. Были включены речевые упражнения на умение задавать необычные вопросы, задания на перечисления фактов, прогнозирование дальнейших действий героя. На уроке мы использовали ассоциативные упражнения, такие как, сочинение загадок; взаимопроверка сочиненной загадки. Большинство учащихся с заданием справились, придумали загадки и провели взаимопроверку по предложенной организационно – деятельностной схеме.

После освоения этого этапа, дети переходят ко второму этапу, цель которого – формирование умения осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности. Знакомясь с этой схемой, ребёнок понимает, что он работает в паре и он с товарищем трудится вместе. Предметное содержание продолжение знакомства со сказкой Д. Н. Мамина – Сибиряка «Алёнушкины сказки». Схема вводилась на этапе после чтения произведения в процессе работы над творческим заданием.

Работа с текстом на уроке строилась следующим образом: вначале прочитывается текст, анализируются особенности характера и мотивы поведения каждого героя. Особое внимание уделяется на выбор слов, описывающих героев. Обращается внимание на то, как о них сказано в тексте, анализируются чувства героев. Затем школьникам предлагается, работая в паре, написать рассказ по трём опорным словам. Три слова нужно связать так, чтобы в результате получилась связная история, но не просто рассказ, а предположение, что могло случиться с героями сказки дальше. Далее предлагалось выразительно прочитать своё произведение, написанное в парной работе. Большинство детей справились с этим заданием, написали мини-сочинение,

работая по предложенной организационно – деятельностной схеме в паре и достойно представили свою работу.

Мы использовали задания на осознание текста (прочитать текст, обсудить его, разбить на части и каждую часть озаглавить); придумать рассказ, используя три опорных слова; придумать продолжение текста; задания на владение невербальными средствами коммуникации – манера, громкость голоса, жесты (прочитать, выражая страх, насмешку, тревогу) [2, с. 26-31].

Цель 3 этапа – сформировать умение определить общую цель и возможности её достижения. Схема вводится первой при работе в группе, так как она является логическим продолжением парной работы – работа в группах происходит в парах сменного состава. Предметное содержание этапа произведение В.М. Гаршин «Лягушка – путешественница».

При проверке домашнего задания, дети уже сами выбрали схему, по которой им было бы удобно работать. Работая то в роли «слушателя», то в роли «рассказчика», они пересказали друг другу понравившийся отрывок сказки. Проверка домашнего задания оказалась быстрой и эффективной. Знакомство с новой схемой состоялось на этапе чтения произведения. Нужно было найти и прочитать в сказке отрывки, подтверждающие то, что лягушка была изобретательная и смелая. Одна часть группы (пара) выполняла свою часть работы, то есть, находила свой отрывок, а другая – свою часть, а затем пары только поменялись результатами своей работы.

Мы использовали задания в процессе хода урока: взаимопроверка при пересказе текста, у детей была возможность самим выбрать организационно – деятельностную схему, по которой они хотят поработать в паре; рисование словесного портрета главного героя; задания на перечисление фактов; выразительное чтение по ролям; рисунки детей по представлению. У детей развивается коммуникативное умение владеть невербальными средствами коммуникации – манера, жесты, громкость голоса. Работа по данной схеме не вызвала у учащихся никаких затруднений.

Схема четвертого этапа вводится для того, чтобы учащиеся учились определять и различать функции разных членов группы. При выполнении заданий группа, прежде всего определяет алгоритм действий, а затем один член группы их выполняет (совместно с детьми вводятся правила работы в группе). Предметное содержание – продолжение знакомства с произведением В.М. Гаршина «Лягушка – путешественница». Знакомство с новой схемой прошло на этапе после чтения произведения.

Схема направлена на работу в группах по четыре человека, но представлять результат от группы будет только один ученик. Каждый может высказать свою версию решения, один говорит, а остальные слушают. Каждая версия обсуждается в группе и согласуется общее решение. Представитель группы защищает согласованное решение перед классом.

На выполнение данного задания даются две минуты. Группы получают комплект с описанием лягушки: боязливая, любознательная, умная, вежливая, несдержанная, решительная, сдержанная, скромная, хитрая, храбрая, трусливая, хвастливая, врунья, правдивая. Кроме этого, предлагаются готовые варианты названия частей сказки, которых нужно пронумеровать в правильном порядке. Работают дети по той же схеме, только представлять мнение команды должен другой ученик.

Следующее задание включает работу в группе с комплектом пословиц. Дети должны за 2 минуты выбрать пословицы, которые подходят к сказке и доказать своё мнение, почему они так считают. Представлять результат группы будет уже другой ученик.

Четвёртое задание для групп, написать мини – сочинение об удивительном путешествии из сказки «Лягушка – путешественница», но с точки зрения того персонажа, который попадётся по варианту. Варианты: лягушка, утки, люди, смотревшие на стаю пролетающих уток, лягушки из нового пруда. Сочинение придумывают все вместе, а записывает и представляет тот, кто ещё не выступил из группы.

На данном этапе использовались задания проблемного, творческого характера в групповой работе; упражнения на коллективное принятие решений; умение дискуссировать по теме произведения; выразительно читать, передавать слушателям своё внутреннее эмоциональное состояние; написание мини-сочинений от лица сказочного персонажа; использование приёма «синквейн».

Для отработки коммуникативно – речевых умений учащиеся коллективно, в группе поработали над составлением сочинений – миниатюр от лица разных персонажей, выбирая при этом языковые средства для высказывания в зависимости от характера героя [3, с. 47-51]. Работа с пословицами содействовала активизации словарного минимума младшего школьника. Ребята хорошо работают в группе, но пока затрудняются в распределении ролей.

Планируемый результат следующего этапа – формирование умения слушать и вести диалог; умение изложить своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и право каждого иметь свою. Предметное содержание данного этапа произведение В.Ф. Одоевского «Мороз Иванович». На этапе чтения сказки детям было предложено описать Рукодельницу и Ленивицу словами автора. Для этой работы учащиеся сами выбрали схему, по которой одна пара описывала Рукодельницу, а другая пара – Ленивицу, потом в группе они просто менялись результатами. Работа прошла быстро и эффективно.

Затем на этапе работы после чтения произведения, было предложено творческое задание по тексту. Нужно было написать письмо Ленивице с советами, что ей нужно сделать, чтобы измениться в лучшую сторону. Работа проводилась по группам, при этом вводилась новая схема, по условиям которой детям нужно было написать сочинение по частям, пуская листок по кругу. Каждому нужно было не только поразмышлять на заданную тему, но и согласовать своё мнение с членами группы. Каждый член группы записывал несколько предложений на заданную тему, затем передавал свой листок соседу. Получив листок, сосед продолжал свои размышления. Листок двигается до тех пор, пока не вернётся к тому ученику, с которого начали писать сочинение. Таким образом, у каждой группы получилось своё письмо, адресованное Ленивице.

Использовались задания: дискуссия по теме произведения; письменный и устный анализ текста; задания на осознание текста; комментирование произведения; задания на владения невербальными средствами коммуникации; приём «письмо по кругу». Учащиеся уже легко ориентируются в организационно – деятельностных схемах, умеют выбрать схему в зависимости от выполняемого задания, но пока ещё испытывают трудность в согласовании своего мнения с другими членами группы.

По схеме 6 этапа учащиеся должны уже хорошо работать в группе. На данном этапе каждый член группы выполняет свою роль при решении одного общего задания. Данная схема вводилась при работе над проектной задачей «Мир глазами собаки».

Планируемый результат данного этапа: формирование умений договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; умение оценивать собственное поведение и поведение окружающих; готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учёта интересов сторон и сотрудничества.

На данном этапе у каждого ребёнка была своя роль при решении одного общего задания. В каждой группе дети распределили между собой роли руководителя, докладчика, организатора общения и эксперта. Детям объяснили, в чём будет заключаться особенность их ролей в группе, а также, что в конце им предстоит оценить работу каждого члена своей команды. Причём данная группа должна сохраниться в этом же составе, пока каждый её член не побывает во всех ролях. После окончания проектной задачи учащимся было предложено оценить, насколько их группе удалось соблюсти главное авторское условие – выдержать в тексте точку зрения собаки. Насколько правильный выбор текстов в их журналах, присутствует ли разнообразие в подборке материалов, рубрик. Соблюдена ли точка зрения собаки с учетом особенностей зрения при подборе иллюстрации.

Наблюдение за работой группы показывает, что дети уже неплохо сотрудничают друг с другом, стараются выполнять правила работы в группах, слаженно выполняют свою роль. Работа на данном этапе детей очень заинтересовала, до этого у них ещё не было опыта в проведении проектной задачи. Дети действовали сообща, им уже легче было прийти к общему решению. На этапе рефлексии дети оценивали вклад каждого в общую работу группы. Результат своей работы их очень заинтересовал, журнал они рассматривали каждый день, говорили своё мнение, вспоминали интересные моменты работы, даже приводили своих друзей, показать продукт, выполненной работы.

Анализ результатов исследования в контрольном и экспериментальном классе показал:

– Сравнительный анализ уровня группового взаимодействия учащихся на констатирующем и контрольном этапе эксперимента по методике «Рукавичка» Г.А. Цукерман продемонстрировал, что процент детей, показавших высокий уровень, возрос в экспериментальной группе с 27% до 67%, а это составляет 40%. В экспериментальной группе на низком уровне не оказалось ни одного учащегося, а в контрольной группе количество детей со средним и низким уровнем не изменилось.

– Сравнительный анализ уровней умения выразить и отобразить в речи существенные ориентиры на констатирующем и контрольном этапе эксперимента по методике «Дорога к дому» показал, что в экспериментальном классе наблюдается повышение уровня коммуникативно – речевой культуры. Высокий уровень умения выразить и отобразить в речи существенные ориентиры возрос с 13% до 40%, что составляет 27%. Эти дети прекрасно справились с заданием и продемонстрировали способность строить понятные для партнёра высказывания. Низкий уровень уменьшился с 47% до 20%. В контрольной группе количество детей со средним и низким уровнем не изменилось.

– Сравнительный анализ методики «Кто прав?» Г.А. Цукерман направленной на взаимодействие учащихся, показал, что в экспериментальном классе на высокий уровень перешли 40% учащихся, а низкий уровень снизился с 34% до 7%, что составляет 27%. Также наблюдаются изменения и в контрольном классе – на средний уровень перешли 25%.

– Сравнительный анализ методики «Ковёр» Овчаровой Р., направленной на изучение уровня сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи, показывает, что высокий уровень в экспериментальном классе повысился на 33%, а низкий уровень уменьшился на 13%.

**Выводы.** Представленные материалы свидетельствуют о том, что после реализации формирующего этапа опытно–экспериментальной работы, учащиеся экспериментальной группы показали более высокие результаты по сравнению с результатами, полученными в контрольной группе. Ребята стали проявлять больший интерес к результатам совместной работы, стали внимательнее друг к другу, стараются оказать помощь, научились спокойно и доброжелательно принимать критику, высказывать и доказывать свою точку зрения. В нашем исследовании мы предположили, что развитие коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников будет проходить эффективнее при организации учебного сотрудничества с помощью организационно – деятельностных схем на предметном содержании уроков литературного чтения. Таким образом, результаты экспериментального исследования, проведённого с учащимися 3 класса, доказывают правильность гипотезы, поставленной в начале исследования.

Работа в группе очень понравилась и заинтересовала учеников. В процессе групповой работы формируются коммуникативные универсальные учебные действия. Преимущества работы в группе очевидны: возрастает глубина понимания учебного материала, инициатива и любознательность, познавательная активность, а также творческая самостоятельность учащихся. Меняется и характер взаимоотношений между детьми: дети начинают намного глубже понимать друг друга и самих себя, становятся доброжелательнее друг ко другу. Появляется желание помочь друг другу; возрастает самокритичность, дети более точно начинают оценивать свои возможности, лучше себя контролировать. Учащиеся приобретают навыки, необходимые для жизни в современном обществе: откровенность, такт, умение строить своё поведение с учётом позиции других людей.

**Литература:**

1. Виноградова Н.Ф. Актуальные проблемы современного начального образования / Н.Ф. Виноградова // Начальная школа. – 2017. - № 9. – с. 3-9.

2. Денисова О.В., Щёголева Г.С. Технология вымышленного персонажа как средство обучения вариативному раскрытию темы сочинения / О.В. Денисова, Г.С. Щёголева // Начальная школа. – 2017. - №2. – с. 26-31.

3. Марковская С.В. Литературное творчество детей – из средств повышения эффективности обучения на уроках русского языка в начальных классах / С.В. Марковская // Начальная школа. – 2017. - №5. – с. 47-51.

4. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск.: Пеленг, 1993. – 268 с.

5. Шнайдер Н.М. Формирование у обучающихся умений кооперации с помощью схематизации / Н.М. Шнайдер // Управление начальной школой. – 2013. – №9. – с. 56-60.

УДК:377.3
**аспирант кафедры педагогики Шаров Сергей Сергеевич**
Частное образовательное учреждение высшего образования
«Вятский социально-экономический институт» (г. Киров)

# ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА

*Аннотация*. В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи и взаимозависимости организационной культуры организации и повышение качества профессиональной переподготовки работников агропромышленного комплекса. С учетом значений организационной культуры, автор предлагает перспективы обучения взрослых (обучение как приобретение; обучение в качестве рефлексии; обучение как практика, основанная на знаниях сообщества и обучение как воплощенный совместный процесс). В статье подчеркнуто, что необходимо учесть факторы организации профессиональной переподготовки (мягкие и жесткие), а также формы гибкого обучения, поддерживаемые риторикой непрерывного обучения на протяжении всей жизни.
*Ключевые слова*: качество, работники агропромышленного комплекса, профессиональная переподготовка, организационная культура организации.
*Annotation.* The article discusses the relationship and interdependence of the organizational culture of the organization and improving the quality of professional retraining of workers in the agro-industrial complex. Given the values of organizational culture, the author offers perspectives on adult learning (learning as an acquisition; learning as a reflection; learning as a practice, based on community knowledge and learning as an embodied joint process). The article emphasized that it is necessary to take into account the factors of the organization of vocational retraining (soft and hard), as well as forms of flexible learning, supported by the rhetoric of lifelong learning.
*Keywords:* quality, workers of the agro-industrial complex, professional retraining, organizational culture of the organization.

**Введение.** Качество является одним из наиболее распространенных терминов: оно присутствует во всех сферах жизни и стало индикатором в области науки и практики в последние десятилетия. Наука о качестве является самостоятельной дисциплиной социально-технических наук. Качество науки, с одной стороны, опирается на философские, антропологические, психологические, социологические, правовые аспекты, с другой стороны, теории систем, теории управления и процессов, которые обеспечивают и измеряют теоретическую основу и включает в себя, в частности, экономику, науки управления, исследования операций, логистики, информационных технологий, а также технологии профессиональной переподготовки работников различных сфер.

**Формулировка цели статьи.** Охарактеризовать организационную культуру организации как фактор повышения качества профессиональной переподготовки работников агропромышленного комплекса.

**Изложение основного материала статьи.** Общее применение управления качеством повысило потенциал дальнейшего развития, как отдельной сферы, так и страны в целом. Это было сделано в следующих областях: производство продукции; преобразование требований клиентов в требования к качеству; измерение удовлетворенности клиентов; услуги; применение стандартов; передача полномочий сотрудникам, непосредственно связанным с клиентами. В свою очередь эти результаты стимулировали повышение требований к качеству профессиональной переподготовки работников той или иной сферы.

В организационных вопросах в агропромышленном комплексе преобладает интегрированный подход к лидерству, который ставит качество в фокусе корпоративной культуры с преобладанием трансцендентальных факторов. Практическое использование этих факторов произошло в формализованных системах управления качеством («ISO 9000»), в авторских моделях и инновационных стратегиях.

Отметим, что в последние годы общий уровень организационной культуры агропромышленного комплекса постепенно повышается. Это выражается в следующем: ориентация на потребителя, непрерывное улучшение (бенчмаркинг) своей деятельности, обязательство и расширение прав и возможностей сотрудников, активное участие в управлении качеством, управление на основе фактов, сосредоточивание внимания на процессах и профилактике, образование и обучение. Т.е., вопросы организационной культуры агропромышленного комплекса находятся под влиянием глобальных социально-экономических процессов.

Организационная культура традиционно рассматривается как система общих допущений, ценностей и убеждений, которые обычно принимаются всеми членами организации. Поэтому культура придает смысл окружающей среде и тем самым снижает ее неопределенность: она помогает выяснить, что хорошо, а что плохо, что важно и что не имеет значения. Исходя из этого, разрабатываются профессиональные и образовательные перспективы всех работников организации в контексте общей программы действий.

Организационная культура включает одиннадцать значений:

1. Идентификация с работой или организацией: факт идентификации организации в целом или с профессией, с более узкой областью знаний.
2. Индивидуальная или групповая ориентация (индивидуализм-коллективизм): как ставить индивидуальные цели перед группой и индивидуально организовывать работу, или отдельные цели подчиняются целям группы, а работа организована в группы.
3. Человеческая ориентация (отношение задач): в какой степени руководство рассматривает последствия организационных задач для людей?
4. Внутренняя зависимость – независимость: насколько независимы действия работников и действия отдельных отделов или насколько скоординированные действия ожидаются.
5. Сильный или слабый контроль: насколько организация контролирует поведение своих членов по правилам и прямому наблюдению.
6. Допустимый риск – предотвращение рисков (терпимость или избегание неопределенности): насколько ожидаются инновационные стратегии, ориентированные на стабильность или риск, определяющие поведение сотрудников.

7. Ориентация на работу: насколько организационные вознаграждения связаны с производительностью и насколько они связаны с другими факторами (например, старшинство, социальная защита, другие факторы, не связанные с производством).

8. Разрешение конфликтов: степень раскрытия конфликтов и критических замечаний.

9. Цель (результат) – ориентация инструмента (процесса): насколько лидерство сосредоточено на конечном результате, а точнее на процессах и методах, ведущих к результату.

10. Открытая системная (внешняя) – закрытая системная (внутренняя) ориентации: насколько организация следит и реагирует на изменения во внешней среде или фокусируется только на своем внутреннем функционировании.

11. Краткая или долгосрочная ориентация: это показывает, что организация предполагает в краткосрочной или долгосрочной перспективе горизонты времени, которые он планирует для своего будущего.

Все эти одиннадцать значений организационной культуры могут непосредственно определять необходимость изменения профессиональной переподготовки работников.

Поясним на примере. Обучение работников связано с двумя основными метафорами обучения: обучение как приобретение (владение и передача) и обучение в качестве участия. Они подкреплены теориями обучения как продукта с видимым, идентифицируемым результатом или обучением как процессом, в котором работники в последующем улучшают качество своей работы, соответственно. Можно предложить, что обучение может выступать как «запрос», обучение как «строительство / реконструкция» и «продуктивное отражение» в предположении, что в последнем случае обучение – это просто получение образования.

Следовательно, в профессиональной переподготовке взрослых также можно предложить четыре перспективы: 1 – обучение как приобретение; 2 – обучение в качестве рефлексии; 3 – обучение как практика, основанная на знаниях сообщества и 4 – обучение как воплощенный совместный процесс.

Следовательно, любой руководитель, который хочет улучшить продукт или управление компанией в контексте ожиданий качества, захочет изменить или не изменить его, а изменение повлияет и на корпоративную культуру. Мы также можем сказать, что качество = культурные изменения. Этот процесс может происходить в двух направлениях: изменение качества связано с культурными изменениями, а культурные изменения (если они положительные) приведут к улучшению качества. Вышеизложенное позволяет резюмировать, что организационная культура организации неизбежно рассматривается через профессионализм его работников.

Далее представим функциональную модель, которая может быть согласована с технологиями профессиональной переподготовки работников агропромышленного комплекса с учетом уровней организационной культуры организации. Модель делится на две группы: жесткие факторы (стратегия, структура, системы) и мягкие факторы (стиль, кадры, навыки, значения). Охарактеризуем их.

Стратегия профессиональной переподготовки работников агропромышленного комплекса: не может быть достигнута цель или стратегия, не соответствующая культуре организации.

Структура профессиональной переподготовки работников агропромышленного комплекса: не существует единой структуры, бюрократической, инновационной или элементарной, т.к. культура организации, из которой пришли работники, может характеризоваться признаками открытости и гибкости, стремлением достичь профессиональных направленностей. Следовательно, невозможно навязать жесткую структуру профессиональной переподготовки, т.к. культура организации может противоречить ее принципам и ценностям.

Системы профессиональной переподготовки работников агропромышленного комплекса: операционная система каждой организации (включая информацию, управление, связь, финансы и бухгалтерский учет) тесно связана с культурой. Дизайн профессиональной переподготовки работников должен учитывать существующую культуру организации, поскольку она может значительно содействовать/препятствовать эффективному процессу обучения.

Мягкие факторы (способности, кадры, стиль и система ценностей) играют заметную роль в развитии культуры организации и повышении профессионализма ее работников. Объединение этих четырех факторов может сделать культуру поистине уникальной. Мягкие факторы и их комбинации не могут быть описаны с помощью моделей и не могут быть приобретены на программном обеспечении. Их копирование не так-то просто, поскольку эти факторы существуют для членов организации, и организация профессиональной переподготовки работников различных сфер агропромышленного комплекса является делом уникальным.

Рассматривая профессиональную переподготовку как индивидуализированный обучающий процесс, отметим, что она проявляется через образовательные риторики трансляции обучения, приобретение контента, доставку курсов, предложений по курсам, загрузки курса и т.д. Это очевидно в процессе повседневного обучения по повышению уровня профессиональных навыков.

Аналогичным образом, ассимилятивное и аккомодационное обучение являются наиболее распространенными формами повседневного обучения. Могут существовать четыре типа таких форм обучения: кумулятивное или механическое обучение, ассимилятивное или обучение путем добавления, адаптивного или трансцендентного обучения и экспансивного / переходного / трансформативного обучения. Ассимилятивное и адаптивное обучение различаются по основаниям, аналогичным однокортурному и двухконтурному обучению, ориентированному на развитие работника.

Самоопределяющее обучение предполагает разработку различных перспектив обучения, основанных на экономической и образовательной реформах, в которых обучение рассматривается как одна образовательная стратегия. Обучение работников различных сфер агропромышленного комплекса в процессе профессиональной переподготовки также определяется как форма гибкого обучения, поддерживаемая риторикой непрерывного обучения или подмножеством обучения на протяжении всей жизни.

**Выводы.** Концептуализация обучения работников агропромышленного комплекса в процессе профессиональной переподготовки в контексте организационной культуры является свидетельством сдвига парадигмы от обучения, ориентированного на преподавателя, преобладающего в традиционных подходах в андрагогике. Вместе с тем, мы считаем, что повышение уровня организационной культуры организации значительно ускоряет понимание и реализацию стратегии профессиональной переподготовки работников агропромышленного комплекса.

**Литература:**
1. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2012. – № 3. – С. 3.
2. Дресвянников, В.А. Андрагогика: принципы практического обучения для взрослых. http://www.elitarium.ru/2007/02/09/andragogika.html
3. Кирьякова, А.В., Ольховая, Т.А., Белоновская, И.Д. Аксиология образования. Прикладные исследования в педагогике: монография. – М.: Дом педагогики, 2010. – 293 с.
4. Климов, Е.А., Бодалев, А.А., Деркач, А.А., Карпов, А.В. О задачах и направлениях современных акмеологических исследований // Акмеология. – 2013. – № 3 (47). – С. 85-90.
5. Ткаченко, Е.В. Основы регионализации базового профессионального образования. – М.: Изд. центр НПО, 2001. – 46 с.
6. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 464 с.
7. Programma JUNESKO «Informacija dlja vseh» [Elektronnyj resurs] — URL: http://www.ifapcom.ru/ru/355/356/ (data obrawenija: 07.05.2014).
8. Rozina I. N. Kommunikacija 2. 0: otechestvennye nauchnye i obrazovatel'nye perspektivy // Kommunikativnoe prostranstvo: izmerenija, predely, vozmozhnosti. Materialy vystuplenij na V Mezhd. konf. RKA «Kommunikacija-2010» / Pod red. M. B. Bergel'son, M. K. Raskladkinoj. M.: Izd-vo MGU, 2010. S. 308-319.
9. Federal'naja celevaja programma «Razvitie edinoj obrazovatel'noj informacionnoj sredy (2001-2005 gody)» [JElektronnyj resurs] — Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus». URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc; base=EXP; n=255237; div=LAW; dst=0; rnd=0. 9005565210198228 (data obrawenija: 07.05.2014).

**Педагогика**

**УДК: 372.8**
**кандидат педагогических наук, доцент Шевцова Антонина Бутовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
"Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева" (г. Карачаевск)

## АККОРДЕОН И ЕГО ЭВОЛЮЦИОННЫЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Аннотация*. Статья посвящена эволюционному развитию клавишного аккордеона в России. В ней также рассматриваются актуальные проблемы, связанные с возможностью использования модернизированных систем аккордеона в учебном процессе музыкальных заведений среднего и высшего звена, ставших движущим фактором эволюции инструмента в современном образовании.
*Ключевые слова:* аккордеон, баян, происхождение, кнопочный, клавишный инструменты, исполнительское искусство, модернизация, профессиональное исполнительство, усовершенствованные системы.
*Annotation*. The article is devoted to the evolutionary development of the keyboard accordion in Russia. It also discusses the current problems associated with the possibility of using modernized accordion systems in the educational process of music institutions of middle and high level, which have become a driving factor in the evolution of the instrument in modern education.
*Keywords*: accordion, accordion, origin, push-button, keyboard instruments, performing arts, modernization, professional performance, advanced systems.

**Введение.** В результате более полувекового периода становления и развития гармоник наибольшее распространение и популярность получили два её вида, именуемые в современной теории и практике кнопочным и клавишным аккордионом в европейских странах и на Американском континенте; баяном и аккордеоном – в России и странах СНГ.

Не менее интересную позицию в отношении истории аккордеона в своих многочисленных публикациях представляет ученый, музыковед, профессор А. М. Мирек, более 50 лет занимающийся исследовательской деятельностью в области истории различных видов гармоник и сделавший следующий вывод о том, что «... ещё в прошлом веке русскими народными умельцами был создан прямой прототип современного клавишного аккордеона»[4, с. 38]. Любопытный факт, вероятно, оспаривающий итальянское происхождение аккордеона, описан им также в некоторых его работах. Аккордеон же всегда считался инструментом эстрадным.

В одной из статей профессора В.В. Ушенина есть прямое доказательство того, что аккордеон 30-х годов позиционировался как эстрадный инструмент. Сходную позицию по поводу его «эстрадности» выражает также в своем исследовании кандидат искусствоведения Е.В. Показанник: « Отличительной и...уникальной чертой процесса становления исполнительства на пиано-аккордеоне является доминирующее…положение в качестве эстрадного инструмента…Только закрепившись на эстраде, пиано-аккордеон начал позднее интегрироваться и в бытовое, и в академическое исполнительство» [5, с. 3].

Поэтому, при любых, даже самых достоверных сведениях о его якобы российских корнях, называть аккордеон русским народным инструментом всё же не стоит. Тем не менее, его по-настоящему полюбили у нас в стране.

Такое чуткое к нему отношение и быстрое его распространение в народе связано, скорее всего, с удобством и доступностью правой клавиатуры, построенной по принципу фортепианного расположения клавиш, и многих других достоинств. В недалеком прошлом на инструмент были гонения, а полноценное высшее образование аккордеонистов оставалось недоступным почти до 1980-х годов.

Современная система музыкального образования по классу аккордеона представлена 3-мя звеньями – музыкальная школа, колледж (училище), вуз, что позволяет судить о прочности, стабильности процесса обучения сегодня.

**Изложение основного материала статьи.** Имея иностранное происхождение, а также столь яркую альтернативу как баян, аккордеон долгое время оставался без внимания отечественных исследователей, и

только лишь более 50 лет назад открылась полноценная «летописная» история пиано-аккордеона в России. Во 2-й половине 19 века «в Орловской губернии – в Ельце и его окрестностях – мастером А.П. Ильиным и другими стала выпускаться гармоника, получившая название елецкой рояльной…» [4, с. 57]. В дальнейшем, пройдя недолгий путь усовершенствования, роялка в самом прямом смысле стала напоминать современный аккордеон.

Скоротечное распространение данного вида гармоники и его неоспоримая своевременность и актуальность совершенно не удивляют. Как и в более ранних видах гармоник, в аккордеоне, несомненно, привлекало то, что инструмент, в отличие от многих других, уже существовавших инструментов, мог сочетать в себе одновременно две основные музыкальные функции – мелодическую и гармоническую. Другое важное преимущество гармоник в целом – это портативность, чего нет у фортепиано.

Благодаря во многом этому достоинству, аккордеоны стали использоваться повсеместно. Имея необычный, характерный для западных клавишных и кнопочных инструментов тембр «в разлив» (эффект столь своеобразного звучания достигался посредством неточной настройки инструмента), клавишный аккордеон в отечественной музыкальной культуре стал инструментом, представившим в сознании народа не только свой своеобразный тембр звучания, но и определенные эмоционально-образные, жанрово-стилевые особенности, ритмику и т.д. Таким образом, начиная с 30-х годов XX века, аккордеон приобретает широкое распространение в сфере любительского и профессионального музицирования.

В послевоенные годы во многих музыкальных школах нашей страны открываются классы аккордеона, в связи с чем появляется потребность в профессионально-образованных педагогах. Однако высшее образование оставалось недоступным. В 60-е годы аккордеон преподавался лишь в немногих институтах культуры, как предмет скорее побочный, а не профилирующий. Прибалтика оказала огромное влияние на дальнейшую эволюцию отечественного аккордеона. В России высшее музыкальное образование по классу аккордеона начинает складываться лишь в 70-е годы.

Однако, сама специализация под названием «аккордеонист» утвердилась лишь в 80-х годах. И баянисты, представляя ещё один (помимо методического) не слишком благоприятный фактор развития отечественной аккордеонной школы, стали преподавателями аккордеона на долгие годы.

В 1970-х годах начинает обнаруживать себя тенденция технического и исполнительского отставания аккордеонистов от баянистов. Общий учебный план, разработанный, прежде всего, для «более развитых» «классических» специальностей, таких, как фортепиано, скрипка давал аккордеонистам остро ощутить свою несостоятельность и репертуарную ограниченность.

В 80-е – 90-е годы продолжается активное развитие и в области музыкально-педагогического материала.

Благодаря появлению готово-выборного аккордеона положение в образовательной сфере стабилизировалось, возникли новые перспективы относительно дальнейшего освоения академического репертуара и, наконец, все сферы исполнительства стали доступны и открыты.

Интенсивно развивающееся отечественное аккордеонное искусство за последний полувековой период представляется как интересное и своеобразное явление, его первооснова – в самобытности и художественной значимости. Аккордеон в России является уникальным инструментом в сравнении с другими, ему подобными. Творчество его зарождалось очень непросто и противоречиво, пройдя сложный путь от подчиненного до самостоятельного положения в народно-инструментальном искусстве.

Аккордеонное искусство в России состоялось и имеет определенный характер. Но все же, как инструменты одного семейства гармоник, долгое время существовавшие рядом, баян и аккордеон в некоторых аспектах неразрывны друг с другом. Современный кнопочный аккордеон (баян) и пиано-аккордеон универсальны по направленности своего использования, их можно услышать всюду – в быту, на эстраде, на академической сцене. Именно универсальность этих инструментов – залог их популярности.

На сегодня можно выделить 3 уровня бытования инструментов. 1-й – бытовой. К нему относится любительское музицирование «для себя». 2-й – эстрадный, применяется для определения использования аккордеона при исполнении легкой музыки на эстраде. 3-й – академический, используется для обозначения принципиально отличного от первых 2-х уровней отношения к аккордеону как профессиональному инструменту академического направления с соответствующей репертуарной ориентацией.

Тенденция развития определяется, прежде всего, ростом профессионализма как исполнителей-аккордеонистов, так и авторов, создающих произведения для аккордеона. И задача педагогов профессионального музыкального обучения состоит в том, чтобы « выявить и развить индивидуальность будущего исполнителя, помочь ему определить репертуарную направленность формирования его концертных программ» [5, с. 69].

Что же касается конструкции инструмента, то нужно отметить, что уже буквально в первой половине XX века аккордеон претерпевает некоторые конструктивные усовершенствования. Но аккордеонисты не могли удерживать конкуренцию вследствие ограниченной исполнительской возможности правого мануала своего инструмента, а именно, широты мензуры клавиш, которая не позволяла обладать подобным баяну большим диапазоном и тем более исполнять произведения широкой фактуры.

Процесс эволюции инструментария связан с закономерностями развития этапов аккордеонного искусства. Исполнители постоянно предъявляют конструкторам все новые и новые требования, исходя из желания и необходимости решать все более сложные художественные задачи. Но, несмотря на то, что поколение аккордеонистов XXI века представлено очень одаренными и искусными молодыми музыкантами, проблема конструктивного отставания аккордеона от баяна продолжала существовать, особенно наглядным это становилось тогда, когда на конкурсах без разделения на «клавишников» и «кнопочников» в одной исполнительской группе участвовали и те, и другие конкурсанты.

В репертуаре для профессионального академического исполнения не существует предпочтений для кнопочной, либо для клавишной систем аккордеона. Но очевидные преимущества конструктивно-технологических характеристик кнопочного аккордеона, в русской традиции его называют «баяном», выступают на 1-й план. Они состоят, в основном, в возможности воспроизведения более объемной и многослойной фактуры, в которой число голосов, характер их взаимодействия, способы дифференциации звуковой ткани, специфика артикуляции и т.п. являются существенными элементами нового интонационного стиля гармоники. Композиторы В. Золотарев, В. Кусяков, С. Губайдуллина, К. Волков, В. Семенов, Г. Банщиков, В. Гридин, В. Зубицкий и многие другие авторы наглядно воплотили этот стиль в своих оригинальных произведениях.

Движущий фактор эволюции аккордеона – это модернизация, процесс, решающий проблемы конструктивного порядка и предназначенный работать в угоду постоянно повышающегося требования потребителя. Одним из наиболее удачных примеров современной модернизации репродуктивного характера является клавишный аккордеон, усовершенствованный донецким педагогом Э. Борисенко. Характерной чертой, позволяющей отнести данную конструкцию к этой группе, является использованный автором принцип заимствования при создании аккордеона собственной конструкции.

В результате длительного наблюдения и тщательного анализа причин многолетней устойчивой тенденции отставания исполнительского уровня конкурсантов, играющих на клавишных аккордеонах, относительно их коллег, играющих на кнопочных аккордеонах, он пришел к выводу, что « центральные проблемы конструкции подобной органно-фортепианной клавиатуры аккордеона заключены в значительном диапазонном отставании ее от кнопочной системы (стандартный диапазон клавишного инструмента – от «фа» малой октавы до «ля» 3-й октавы, а кнопочного – от «соль» большой октавы до «соль» 4-й октавы)» [1, с. 18].

Еще один наглядный факт преимущества клавиатуры кнопочного аккордеона (баяна) – это возможность обхвата правой рукой достаточно широкого звукоряда (от «до» 1-й до «до» 4-й октавы), что совершенно несравнимо с возможностями аккордеонистов-клавишников, обхват ими звукоряда правой рукой составляет лишь отрезок от «до» 1-й до «ми (соль)» 2-й октавы.

2 этих важнейших параметра – свидетельство абсолютного преимущества кнопочного аккордеона перед клавишным инструментом. Н.А. Кравцов полагает, что «подобные модернизированные разработки, направленные на проникновение и вовлечение аккордеона в среду, наиболее востребованную слушателем, спасают его от печати «инструмента для избранных», не давая стать объектом интереса для малочисленной, «изысканной» аудитории…» [3, с. 84]. Устраняя такого рода недостатки, Э. Борисенко оснастил традиционную клавиатуру клавишного аккордеона *дублирующим мануалом* с октавным смещением звукоряда по отношению к основной клавиатуре, который является копией основного мануала с укороченными белыми и черными клавишами.

Другим, одним из самых ярких примеров модернизации новаторского характера, является аккордеон системы Кравцова. Значительное место в многочисленных научных и учебно-методических работах профессора Н.А. Кравцова принадлежит созданной им единой системе органно-фортепианных клавиатур аккордеона, давшей новый толчок исполнительству на аккордеоне не только в России, но и в Китае, Англии, Норвегии и других странах. Усовершенствованная правая клавиатура инструмента содержит ряды клавиш тонов (1 и 2), ряд черных клавиш полутонов (3) и дополнительный ряд тонов (4), за счет чего расширен её диапазон. Таким образом, в ней сохранен органно-фортепианный принцип клавиатуры традиционного клавишного аккордеона, обеспечивающий ее жизнеспособность.

С начала 90-х годов начинается апробация готово-выборного аккордеона с правой клавиатурой Кравцова в исполнительской практике высшего учебного заведения С-ПбГУКИ. Внедрение аккордеона этой системы в учебный процесс показало ее жизнеспособность и перспективность, что, является огромной победой Н.А. Кравцова и всех тех, кто помогал ему в этом нелёгком, но важном деле. Однако проблемы на этом не закончились, увеличивающемуся числу студентов необходимы были качественные инструменты. В тесном сотрудничестве с некоторыми фабриками было выпущено несколько моделей аккордеона Н. Кравцова.

Сегодня практически все учащиеся и студенты, которые обучаются игре на различных моделях аккордеона Кравцова, выбирают для себя зеркальную выборную систему, простую и удобную для освоения. Эта система Кравцова прошла ещё совсем небольшой исторический путь, вследствие чего её художественно-выразительные и технические возможности являются до конца не изученными, но уже сегодня очевидно, что она имеет целый ряд серьезных преимуществ, способствующих её дальнейшему активному внедрению в исполнительскую практику аккордеонистов современности.

**Выводы.** Итак**,** прямой прототип современного клавишного аккордеона, по мнению профессора А. Мирека, был создан русскими народными умельцами ещё в прошлом веке, и его родоначальницей считают елецкую рояльную гармонику (роялку), изготовленную мастером Ильиным. Начиная с 1-й половины XX столетия, аккордеон получает широкое признание в сфере любительского и профессионального музицирования. Период 80-х-90-х годов стал очень плодотворным и оказал огромное влияние на развитие современного отечественного аккордеонного исполнительства. Вместе с тем, по причине существующей проблемы конструктивного отставания аккордеона от баяна, мастерами Э. Борисенко и Н. Кравцовым были изобретены новые системы аккордеонов.

Э.Борисенко, используя *дублирующий мануал*, усовершенствовал традиционную клавиатуру аккордеона, решив тем самым две важнейшие проблемы инструмента: охват наибольшего звукоряда правой рукой и увеличение диапазона правой клавиатуры.

В аккордеоне системы Н.А. Кравцова, появившемся в конце 90-х годов, найдено более компактное решение размещения клавиш тонов и полутонов одной октавы на усовершенствованной правой клавиатуре, то есть, расширен её диапазон, нейтрализованы или уменьшены имеющиеся конструктивные несовершенства. Вследствие этого максимально приближен исполнительский процесс и мышление музыканта к условиям игры на уже освоенной ранее органно-фортепианной клавиатуре традиционного клавишного аккордеона. Была проведена большая работа над его тембровыми характеристиками, и в итоге по звучанию аккордеон стал также ближе баяну.

Безусловно, значительные преимущества усовершенствованных систем инструмента решили основные наболевшие проблемы современного аккордеонного исполнительства – установление равноправного положения аккордеонистов и баянистов.

Таким образом, можно с уверенностью сказать о том, что сегодня, в XXI веке, этот инструмент, несмотря на ряд существующих проблем, занимает привлекательную позицию, благодаря своим преимуществам и возможностям, он нашел своё достойное место в отечественной музыкальной культуре. Современное аккордеонное искусство в России имеет многоуровневую структуру, включающую в себя все самые основные составляющие компоненты: выбор инструментария, трехступеневое образование, методику преподавания, замечательных профессиональных педагогов, исполнителей, художественный репертуар.

**Литература:**

1. Борисенко Э.А. Клавишный аккордеон сегодня и завтра...? – Донецк, «Донбасс», 1998. – 68 с.

2. Дранков В.Л. Многогранность способностей как общий критерий художественного таланта // Художественное творчество. – М., 1983.
3. Кравцов Н.А. Аккордеон XXI века. – СП-б.: Изд-во «МСТ», 2004. – 124 с.
4. Мирек А.М. Гармоника – прошлое и настоящее. – М.: «Интерпакс», 1994. – 534 с.
5. Показанник Е.В. Эволюция пиано-аккордеона: функционирование, конструкция, репертуар. Автореф. Диссер-и. – Ростов-на-Дону, 1999. – 27 с.
6. Спешилова О.И. Особенности развития аккордеонного искусства в России. Автореф. диссертации. – Уфа, 2006. – 25 с.
7. Шаров О.М., Игонин В.А. Баянно-аккордеонное профессиональное образование в Ленинграде в 30-50-х годах XX века // Аккордеонно-баянное исполнительство: вопросы методики, теории и истории. – С-Пб., 2006. – 136 с.



**УДК:37.02**
**аспирант Шонин Максим Юрьевич**
Московский гуманитарный университет (г. Москва)

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОНЯТИЯ «ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ» МЕТОДОМ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА

*Аннотация.* Данная статья посвящена определению сущности категории «познавательная активность» на основе применения метода контент-анализа. Выявленные существенные признаки познавательной активности: познавательный интерес, воля, инициативность, целеустремленность, коммуникабельность были взяты за основу психолого-педагогических понятий, способствующих наиболее конструктивно рассмотреть вопрос развития познавательной активности у учащихся.
*Ключевые слова:* познавательная активность, метод контент-анализа, существенные признаки познавательной активности: познавательный интерес, волю, инициативность, целеустремленность, коммуникабельность.
*Annotation.* This article is devoted to determination of essence of category «cognitive activity» on the basis of application of a method of the content analysis. The revealed essential signs of cognitive activity: the cognitive interest, will, initiative, commitment, skill to communicate have been taken as a basis of the psychology and pedagogical concepts promoting most structurally to consider a question of development of cognitive activity in students.
*Keywords:* cognitive activity, method content analysis, essential signs of cognitive activity: cognitive interest, will, initiative, commitment, skill to communicate.

**Введение.** В современной системе гуманитарных и общественных наук одним из универсальных методов научного познания, позволяющих работать с текстовыми источниками, является контент-анализ. Его преимущество в исследованиях обусловлено высокой технологичностью и возможностью систематизировать большие информационные потоки, способностью выявлять глубинные особенности изучаемого понятия. Рассмотрим применение метода контент-анализа в педагогическом исследовании при изучении познавательной активности учащихся.

**Изложение основного материала статьи.** На протяжении многих столетий многими известными педагогами (И.Ф. Гербарт, И.Я. Лернер, Я.А. Коменский, Дж. Локк, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и др.) было доказано, что результат познавательной деятельности учащегося всецело зависит от его познавательной активности в процессе учебно-познавательной деятельности и эту активность необходимо формировать и развивать.

Современные исследователи Е.Э. Кригер, Т.И. Зубков, Г.Г. Садыкова, утверждают, что познавательная активность – это «процессуальный, динамичный характер некой идеальной деятельности личности, выступающая как продуктивная форма мышления, которая обеспечивает приращение принципиально нового» [1]; «целенаправленная деятельность, ориентированная на становление субъективных характеристик в учебно-познавательной работе» [2]; «качество деятельности личности, проявляющееся в стремлении ученика к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в его непрерывной, самостоятельной или коллективной работе по поиску, осознанию и применению новой информации» [3].

Другая группа ученых за основу своих определений брали личностные характеристики познавательной активности, например, познавательная активность - «черта личности, которая проявляется в инициативности и самостоятельности, приводит к управлению воли и характера, эффективному усвоению знаний, умений, навыков» [4]; «личностное качество, которое характеризуется положительным отношением к учению, проявляется в инициативности и самостоятельности осуществления учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности» [5].

Существуют различные подходы, использование которых позволяет наиболее результативно изучать рассматриваемые явления, в данном случае – «познавательную активность»: 1) когнитивно-поисковой, при котором центром познавательной активности являются внутренние мыслительные процессы поиска и внешние поведенческие поисковые действия; 2) интегративно-унификационный подход, предусматривающий рассмотрение познавательной активности совместно с другими активностями; 3) системный подход, ведущий к представлению познавательной активности как совокупности взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов. Остановимся на каждом из них, приведем примеры.

Первая группа исследователей полагают, что познавательную активность необходимо рассматривать при помощи когнитивно-поискового подхода. Известный педагог и психолог Ш.А. Амонашвили писал: «Познавательная активность, страсть к поиску, преобразованию, раскрытию имеет ту психологическую особенность, что она не терпит принуждения, императивности; она обнаруживается в процессе педагогического общения, охватывающего целостную личность школьника» [6, с. 38]. Так в работах

О.И. Ложечка познавательная активность изучалась через инициативные действия. Причем, характер отдельного акта поведения зависел от стадии мыслительного процесса, который проявлялся в форме: вероятностного прогноза конечного результата; в способах поиска решения поисковой задачи; стремления действовать за пределами заданной ситуации [7]. М.И. Лисина в своих трудах отмечала близость понятий «исследовательская инициатива» и «познавательная активность» [8].

Одним из принципов обучения является активность и сознательность учащегося. При этом, как утверждал Ю.К. Бабанский, эта активность должна быть нацелена на самостоятельный поиск и обработку информации, а не на запоминание предоставленного учителем материала [9].

Работа с информационными источниками для учащегося будет более продуктивной, если она формирует для него личностный смысл. Эту позицию разделяет Л.П. Аристова, которая пришла к выводу, что познавательная активность возникает на основе познавательной потребности учащихся, зависящей от уровня развития самооценки и сформированности познавательного интереса. Она определяет познавательную активность как проявление преобразовательного отношения субъекта к окружающим явлениям и предметам: «Активность познания человека вообще и школьника в частности, проявляясь в преобразующей деятельности, предполагает преобразующее отношение субъекта к окружающим его явлениям, предметам» [10].

Впервые обусловленность уровней познавательной активности от степени проявления в деятельности познавательного интереса показала Г.И. Щукина. Так низкому уровню проявления познавательного интереса в деятельности соответствует познавательная инертность; среднему уровню - познавательная активность, требующая побуждения со стороны учителя; высокому уровню познавательного интереса соответствует высокая самопроизвольная активность, стремление к преодолению сложностей в решении задач. Под познавательной активностью Г.И. Щукина рассматривала умственную деятельность, направленную на достижение определенного познавательного результата; повышенную интеллектуальную, ориентировочную реакцию на изучаемый материал на основе возникающей познавательной потребности; качество деятельности, в которой проявляется личность самого обучающегося с его отношением к содержанию, характеру деятельности и стремлением мобилизовать свои нравственно-волевые усилия на достижение учебно-познавательных целей [11].

Следующая группа исследователей выступает за рассмотрение познавательной активности при помощи интегративно-унификационного подхода. В соответствии с данным подходом Т.Я. Решетова рассматривала познавательную активность наряду с коммуникативной и творческой, как виды психической активности субъекта, которые проявляются в соответствующих сферах жизнедеятельности [12].

Связь познавательной и творческой активности прослеживается в работах Н.В. Майоровой. По ее мнению, рассмотрение познавательной активности в единстве с творческой активностью позволяет определить ее как свойство личности, характеризующееся наличием устойчивых мотивов к получению нового знания и положительных эмоциональных переживаний от процесса познания, стремлением к преодолению привычных способов действий в ходе решения учебных задач и нахождению оригинальных методов и приемов их решений [13].

С.М. Потапенко рассматривает познавательную активность в единстве с коммуникативной активностью [14]. Им была разработана серия задач, направленная на активизацию познавательной деятельности, и включающаяся в себя: пропедевтические задачи, типовые задачи, комплексные задачи, ситуационные (проблемные) задачи, исследовательские задачи. Данные задачи представляют собой последовательность, усложняющуюся по содержанию материал. Эффективность использования данного материала подтверждалась ростом взаимодействия с другими учащимися, расширением коммуникативных умений.

Исследователь И.И. Родак дифференцирует познавательную активность на исполнительскую и творческую активности, тем самым предполагает наличие двух уровней познавательной активности [15]. Первый уровень содержит в себе традиционные знания и методы изучения материала. Творческий уровень характеризуется расширенным массивом знаний, использованием наиболее современных методов изучения учебного материала.

Третья группа исследователей познавательной активности предпринимала попытки системного ее исследования. Данные работы являются определенными шагами, ведущими к системному представлению не только отдельных познавательных или поисковых стремлений и действий, но в целом познавательной активности. Попытки представить познавательную активность как системное образование предпринимались в работах Н.Ф. Шляхты, К.М. Егорова и др.

К.М. Егоров определяет познавательную активность обучающихся как интегративное образование личности, которое включает в себя такие взаимосвязанные компоненты, как мотивационный (реализующийся через познавательную потребность, самоактуализацию и самореализацию), эмоционально-волевой (предполагающий нравственно-волевую мобилизованность, стремление реализовать познавательные возможности) и поведенческий (наличие интенсивной целенаправленной познавательной деятельности, ставшей привычной формой поведения) [16].

В своем труде «Психологическая структура познавательной активности» Н.Ф. Шляхта представляет познавательную активность в виде системы содержательных (инициативность, тенденция к эффективному освоению внешней действительности, потребность в познавательной деятельности, стремление к умственному напряжению, любознательность, заинтересованность и др.), динамических (скорость выполнения заданий, разнообразие приемов и действий, количество типов решенных задач, время и быстрота их решения, продолжительность обследования предметов и др.) и продуктивных характеристик (продуктивность самой познавательной деятельности, общий объем работы и др.) [17].

А.С. Бароненко рассматривает развитие познавательной активности в качестве процессуальной системы. В основу ее работы он закладывает следующие ее принципы: интегративные, процессуальные и организационные» [18].

На основе проведенного анализа научных источников, нами была построена матрица частоты появления единиц-признаков понятия «познавательная активность». Результаты представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Единицы-признаки «познавательной активности» в определениях учёных**

| Единицы-признаки | Частоточность появления в определениях | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | … |
| Познавательный интерес | + | - | - | - | - | + | + | - | - | - | - | - | - | - | + | - | - | … |
| Воля | - | - | - | + | + | + | + | - | - | - | - | - | - | + | - | - | - | … |
| Коммуникабельность | + | - | - | - | - | - | + | + | - | - | - | - | - | - | + | + | - | … |
| Целеустремленность | + | - | - | + | + | + | - | - | + | - | - | - | + | + | + | + | + | … |
| Самостоятельность | - | - | - | + | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | + | - | … |
| Инициативность | + | + | + | - | - | - | + | - | + | + | + | + | + | + | - | - | + | … |

| Единицы-признаки | Частоточность появления в определениях | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | ∑ |
| Познавательный интерес | + | - | + | + | + | - | - | + | + | + | + | - | + | + | - | + | - | **15** |
| Воля | - | - | - | + | + | - | - | - | + | + | - | + | - | - | + | + | + | **13** |
| Коммуникабельность | - | + | - | - | - | - | - | + | - | - | - | - | + | - | - | + | + | **10** |
| Целеустремленность | - | - | + | + | + | + | - | + | + | - | + | + | - | + | + | - | + | **21** |
| Самостоятельность | - | - | - | - | - | - | + | - | - | + | - | - | - | - | - | - | - | 4 |
| Инициативность | - | - | - | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | - | - | + | **21** |

Согласно данным, приведенным в таблице, к числу существенных признаков познавательной активности относятся: познавательный интерес, воля, инициативность, целеустремленность и коммуникабельность.

Осознание и осмысление содержания познавательной активности позволило сформулировать ее определение как личностное качество, детерминированное познавательными интересами и направленное на достижение поставленной значимой цели в процессе активной самостоятельной и коллективной деятельности посредством мобилизации волевых усилий.

**Выводы.** Рассмотрение содержания познавательной активности при помощи метода контент-анализа позволило нам обобщить опыт изучения познавательной активности как психолого-педагогического феномена. Полученные результаты будут нами положены в основу разработки методики развития познавательной активности учащихся на уроках математики.

**Литература:**


1. Амонашвили Ш.А. Развитие познавательной активности учащихся в начальной школе / Ш.А. Амонашвили // Вопросы психологии. 1984. № 5. С. 36- 40.
2. Аристова Л.П. Активность учения школьника / Л.П. Аристова. - М.: Флинта - Наука, 1986. - 150 с.
3. Бабанский Ю.К. Выбор методов обучения в средней школе / А.Н. Алексюк, Ю.К. Бабанский, В.Ф. Харьковская. - М.: Педагогика, 1981. - 176 с.
4. Бароненко А.С. Педагогически условия развития познавательно активности учащихся выпускных классов средней школы в учебном процессе (на материале изучения основ обществознания): дисс. ... канд. пед. наук / А.С. Бароненко. - Челябинск, 1993. - 272 с.
5. Ганелин Ш.И. Обучение и воспитание школьника. Вопросы активности и самостоятельности в учебно-воспитательном процессе. - Л.: ЛТУ, 1982. - 250 с.
6. Егоров К.М. Теоретические основы формирования познавательной активности студентов в негосударственных учебных заведениях в условиях высшего профессионального образования / К.М. Егоров // Вестник Поморского университета. - Архангельск 2007. №8. С. 173-176.
7. Зубков Т.И. Формирование познавательной активности слабоуспевающих уч-ся нач. кл: дисс. канд. пед. наук / Т.И. Зубков. - Екатеринбург, 1992. - 145 с.
8. Кригер Е.Э. Педагогические условия развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е.Э. Кригер. - Барнаул: БГГТУ, 2000. - 18 с.
9. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.: Московский псих.-соц. ин-т; Воронеж: Модэк, 1997. - 383 с.
10. Ложечка О.И. Исследование индивидуальных характеристик познавательной активности личности: автореф. дисс. канд. психол. наук / О.И. Ложечка. - М., 1993. - 22 с.
11. Майорова Н.В. Проблема развития творческой активности в истории педагогической мысли / Н.В. Майорова // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2013. №3. С. 76-80.
12. Мелентьева А.И. Формирование профессионально-познавательной активности студентов сельскохозяйственного вуза: дисс. ... канд. пед. наук / А.И. Мелентьева. - Самара, 2010. - 229 с.
13. Потапенко С.М. Развитие познавательной активности учащихся на уроках информатики на основе использования задач регионального содержания: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / С.М. Потапенко. - М., 2010. - 22 с.
14. Решетова Т.Я. Стилевые характеристики психической активности субъекта: дис. …д-ра психол. наук: / Т.Я. Решетова. - Сочи, 2003. - 333 с.
15. Родак И.И. Сущность творческой активности учащихся в учебном процессе. Советская педагогика. 1959. № 4. С. 69-77.
16. Садыкова Г.Г. Компьютеризация обучения как средство развития познавательной активности учащихся: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Г.Г. Садыкова. - Казань, 2005. - 20 с.

17. Шляхта Н.Ф. Психологическая структура познавательной активности / Совершенствование подготовки учащихся малокомплектной школы: сб. науч. тр. / Н.Ф. Шляхта.- Бийск: НИЦ БиГПИ, 1996. - С. 127-134.
18. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1979. - 160 с.

**Педагогика**

**УДК: 378.2**
**магистрант Штефан Светлана Евгеньевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
**кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

# МЕТОД МОДЕЛИРОВАНИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Аннотация.* В статье отражена актуальность использования метода моделирования в процессе логопедической коррекции нарушений связной речи дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи. Представлены результаты экспериментального изучения особенностей связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
*Ключевые слова:* метод моделирования, логопедическая коррекция, дошкольник, общее недоразвитие речи, связная речь.
*Annotation.* The article reflects the relevance of the method of modeling in the process of speech therapy correction of disorders of coherent speech of preschool children with General underdevelopment of speech. The results of an experimental study of the characteristics of coherent speech of the senior preschool children with General underdevelopment of speech.
*Keywords:* a method of modeling, speech therapy correction, a preschooler, a General underdevelopment of speech, connected speech.

**Введение.** Развитие связной монологической речи определяет основы вербально-личностного развития ребенка дошкольника. Связную речь характеризует развернутость, четкость и взаимосвязь отдельных компонентов текстового сообщения.

По мнению Ф.А. Сохина связная речь представляется не просто последовательностью связанных друг с другом мыслей, она вбирает в себя все достижения дошкольника в процессе овладения родным языком, освоения его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя [5]. Потому, как дошкольники выстраивают свои высказывания, возможно судить об уровне их речевого развития. Связная речь представляется любой единицей речи, составные языковые компоненты которой являются организованным по законам логики и грамматического строя данного языка единым целым. Связная речь, по мнению Т.Б. Филичевой, служит наиболее сложной формой речевой деятельности, которая носит характер последовательного систематического развернутого изложения [8].

Ушаковой О.С. принадлежит наиболее современное определение понятия «связная речь»: «Связная речь – это такая речь, которой присущи такие качества как содержательность (раскрытие смысла текста, его объем), самостоятельность и композиция высказывания (наличие четких структурных компонентов текста)». Осуществление связной речи происходит в двух основных формах - диалоге и монологе, каждая из которых имеет ряд особенностей, определяющих характер методики их формирования [7].

Общее недоразвитие речи (ОНР) представляет собой ряд различных сложных речевых расстройств, при которых у дошкольников при нормальном слухе и сохранном интеллекте нарушается процесс формирования всех компонентов речевой системы. Группой риска выступают дошкольники первых двух лет жизни, имеющие предрасположенность к появлению нарушений речевого развития, в связи с чем они нуждаются в специальном логопедическом, и, нередко, медицинском воздействии. Процесс своевременного выявления таких дошкольников и проведение соответствующих коррекционных мероприятий способствует значительному ускорению хода их речевого и умственного развития [3, 4].

Построение традиционного подхода в преодолении ОНР у детей старшего дошкольного возраста, в том числе и такого компонента, как связная речь, происходит на получении ими разнообразной и уже готовой информации. В таком случае дошкольники воспринимают чужой опыт в соответствии со своими возможностями, а это не может способствовать развитию в полной мере его имеющихся способностей, мышления, познавательного интереса умения постановки и достижения цели, а также самостоятельного открытия чего-то нового для себя. Ряд трудностей в процессе овладения дошкольниками понятийным мышлением и, соответственно, в усвоении новых слов способствует задержке процесса развития навыков связной речи.

**Изложение основного материала статьи**. На сегодняшний день проблемы, которые связаны с процессом формирования связной речи, представляются центральной задачей речевого воспитания дошкольников с ОНР. Именно в связной речи происходит реализация основной коммуникативной функции языка. Правильно сформированное связное высказывание может позволить дошкольнику рассказать и описать какое-либо событие. При условии, что такой рассказ будет являться точным и полным, будет состоять из нескольких логически связанных друг с другом предложений, такая речь дает возможность называться связной, содержательной, логичной, последовательной и понятной для окружающих.

В работах В. П. Глухова, Н. С. Жуковой, Т. Б. Филичевой и др. было установлено, что старшие дошкольники с ОНР имеют ряд значительных трудностей программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. У них наблюдаются нарушения связности и последовательности

изложения, смысловые пропуски и низкий уровень используемой связной речи. Проблема формирования связной речи дошкольников с ОНР достаточно давно и активно разрабатывается отечественными учеными. Но на сегодняшний день актуальным является вопрос о поиске новых форм работы по формированию связной речи у дошкольников с ОНР [1, 2, 8, 9].

Познавательно-исследовательская деятельность представляется основой существования человека в мире. С самого раннего возраста дошкольники выступают в роли исследователя, познавая окружающий мир, предметы и их свойства, действия с ними, а также природу и природные явления. Это познание начинается с самых простых и обычных действий: ребенок умывает лицо по утрам – познает свойства воды; завтракает, обедает и ужинает – познает съедобное и несъедобное и т.д.. Таким образом, происходит его знакомство с речевым обозначением предметов, явлений [6].

В деятельности экспериментирования дошкольник выступает в роли своеобразного исследователя, самостоятельно воздействующего различными способами на окружающие его предметы и явления с целью более полного их познания и освоения. Сам процесс узнавания, исследования – экспериментирования нравится детям, активизирует их познавательную деятельность. Знания, приобретенные самостоятельно, всегда являются более осознанными и прочными. Познавательно-исследовательская деятельность имеет большое значение в развитии познавательных способностей детей, в коррекции речевых патологий, в психическом развитии и формировании личностных качеств.

У ребенка к старшему дошкольному возрасту происходит рост познавательной потребности в новых впечатлениях, что является основой процессов возникновения и развития познавательно-исследовательской деятельности, которая направлена на познание окружающего мира. Чем разнообразнее исследовательская деятельность, тем больше новой информации получает ребенок, тем быстрее и полноценнее он развивается, а это значит, что детское экспериментирование представляется в роли эффективного средства познания закономерностей и явлений окружающего мира. Дошкольники познают мир в результате любой деятельности, но именно в познавательно-исследовательской деятельности они получают возможность самым непосредственным способом удовлетворить свою любознательность [4].

На современном этапе развития логопедической науки установлено, что благодаря использованию метода моделирования повышается мотивационный компонент детской деятельности на дальнейшее развитие и запоминание нового материала. Это обусловлено тем, что указанный вид деятельности является для ребенка новым и интересным. Несмотря на результаты имеющихся исследований о значимой роли метода моделирования проблема остается недостаточно изученной. Наблюдается потребность в практике располагать новыми подходами и методами с оценкой их продуктивности, однако таких научных рекомендаций на сегодняшний день недостаточно. Проблема состоит в том, чтобы определить наиболее продуктивные технологии для развития связной речи дошкольников с ОНР.

Предметом нашего исследования явился процесс моделирования как достаточно новый способ формирования связной речи. Исходным тезисом в данном случае выступает тесная взаимосвязь развития речи и познания, поскольку познавательное развитие дошкольника, развитие его понятийного мышления невозможно без усвоения новых слов – понятий, закрепляющих новые знания и представления. В соответствии с ФГОС дошкольного образования, моделирование является одним из основных видов деятельности в детской организации наряду с игровой, коммуникативной, музыкальной, двигательной и изобразительной. Моделирование в познавательно-исследовательской деятельности рассматривается учеными с позиции структурности, системности, единства сознания и деятельности, деятельности и личности и предстает как своеобразное проявление природного, социального и индивидуального.

Экспериментальной базой исследования явилось муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №114. В исследовании участвовало 20 дошкольников 5-6 лет с общим недоразвитием речи второго и третьего уровня. Для изучения состояния связной речи детей дошкольного возраста использовались следующие методы:

- изучение медико-педагогической документации (данные анамнеза, медицинских и психологических исследований, педагогические характеристики и заключения и т.п.); использование данных бесед с родителями, воспитателями и детьми;
- наблюдения за детьми в процессе учебной, предметно-практической, игровой и обиходно-бытовой деятельности в условиях детского образовательного учреждения;

В целях комплексного исследования связной речи дошкольников нами использовались серии заданий по В.П. Глухову [1], которые включали:

- составление предложений по отдельным ситуационным картинкам;
- составление предложения по трем картинкам, связанным тематически;
- пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
- составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- сочинение рассказа на основе личного опыта;
- составление рассказа-описания.

Результаты выполнения заданий фиксировались в протоколе и оценивались количественно и качественно. По итогам обследования можно сделать вывод, что связная речь старших дошкольников находится на уровне, классифицируемом как недостаточный и низкий.

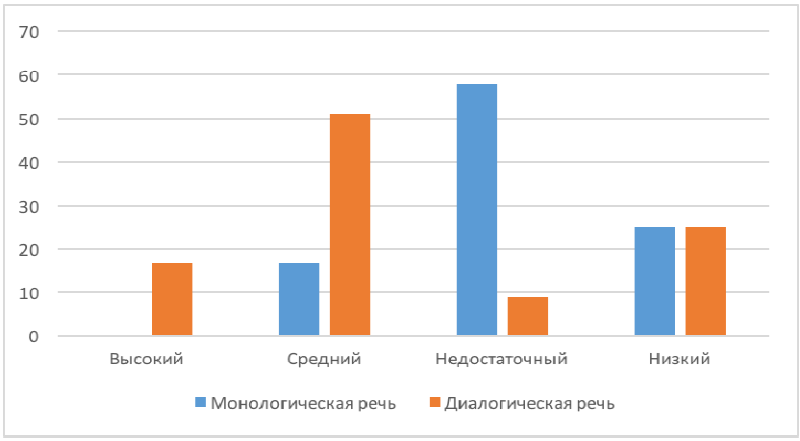



**Рисунок 1. Уровни развития связной речи старших дошкольников с ОНР**

На рисунке 1 представлены сводные результаты исследования уровня развития связной речи (монологическая и диалогическая речь) старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Из диаграммы видно, что высокого уровня развития связной монологической речи в исследовании зарегистрировано не было, при этом выявлено 15% развития диалогической речи. Среднему уровню монологической речи соответствовало 17% ответов, диалогической – 51%. Недостаточный уровень развития монологической речи был зарегистрирован в 58% случаев, диалогической – 9%, у 25% дошкольников был выявлен низкий уровень как монологической, так и диалогической речи. Таким образом, проведенное исследование показало, что у дошкольников, принимавших участие в исследовании в основном, преобладает низкий и средний уровень развития связной речи.

Дети демонстрировали большое количество ошибок при составлении фраз по картинкам. Им доступно простое перечисление предметов без использования различных категорий языка. При составлении рассказа по сюжетным картинкам преобладающее большинство детей справлялось с заданием только с помощью наводящих вопросов, при этом демонстрировали пропуск смысловых вех, нарушение логики высказывания. При описании предмета наблюдалась неспособность самостоятельно составить описательный рассказ. Дети демонстрировали бедность грамматических конструкций, персеверации и длительные паузы.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у дошкольников с ОНР связная речь развита недостаточно. На следующем этапе работы в соответствие с выделенными программой лексическими темами с детьми были проведены занятия на основе традиционных методик и с использованием метода имитационного моделирования.

Имитационное моделирование в условиях обучения детей дошкольного возраста позволяет воссоздать предметное содержание реальной деятельности, что способствует усилению способов развития связной речи у дошкольника.

В нашем исследовании технология имитационного моделирования рассматривалась как современная технология продуктивного обучения детей дошкольного возраста, которая является средством познания и развития связной речи через моделирование конкретных ситуаций, создание упрощенной модели текста в системе средств, актуализирующих их вербально-личностное становление.

В процессе исследования разработана, обоснована модель технологии имитационного моделирования, в которой определяются функции речевой деятельности через приближение содержания коррекционного процесса к реальным условиям их практического применения. В модели имитационного моделирования отражены идеи личностно-вербального образования.

Технология имитационного моделирования в коррекционном процессе ДОУ рассматривается как использование готовой модели анализируемой системы или ее проектирование, ролевое взаимодействие в условиях решения учебных и практических задач, направленных на развитие коммуникативной компетентности и вербально-личностное развитие дошкольников с ОНР в процессе обучения с последующей возможностью воспроизведения этой деятельности в реальных условиях.

Методика использования имитационного моделирования рассматривается как целостная дидактическая система, в которой отражены идеи компетентностного и личностного подходов в образовании. Компонентами системы являются цели, функции, содержание, принципы, результаты «вхождения» дошкольников в активную речевую практику. В целях и функциях отражается ценностно-мотивационная направленность технологии, ее ориентация на вербально- личностное становление дошкольников с ОНР. Содержание и принципы технологии имитационного моделирования раскрываются через организацию деятельности дошкольников и учителя-логопеда (иногда воспитателя) в специально создаваемых имитационных формах. В результатах отражены показатели коммуникативной компетентности и вербально-личностного развития старших дошкольников с ОНР.

Методика использования имитационного моделирования обоснована как модель, стимулирующая формирование коммуникативных умений и вербально-личностное становление дошкольников. В качестве основных форм имитационного моделирования обоснованы и представлены имитационная ситуация и упрощенные модели текста.

**Выводы.** Таким образом, проведение занятий с использованием имитационного моделирования способствовало выполнению поставленных целей. Дети во время занятий вели себя активно, заинтересованно, старательно выполняли все задания. Дошкольники старшего дошкольного возраста осваивали потенциальную возможность использовать монологическую и диалогическую виды речи. В собственной речи они научились использовать небольшие рассказы, строить вопросительные предложения и т.п.

При подведении итогов контрольного этапа исследования были подсчитаны количественные нарушения связной речи у каждого дошкольника с ОНР. Полученные результаты контрольного этапа свидетельствуют о том, что у детей улучшились показатели связной речи в среднем на 17,3%. Выявленные данные достоверно свидетельствуют об эффективности использования имитационного моделирования в коррекционной работе учителя-логопеда.

**Литература:**


1. Глухов В.П. Основы коррекционной педагогики и специальной психологии: Учебно-методическое пособие для пед. и гуманит, вузов. (Авт.-сост. В.П. Глухов) / В.П. Глухов. - М.: МГТУ им. М.А. Шолохова, 2007. - 312 с.
2. Гуменная Г. С. Психолого – педагогическая типология детей с недоразвитием речи // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. - М., 1991. - С. 41 - 52.
3. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории, практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: изд-во Эксмо, 2011. – 288 с.
4. Ломакина О.С., Жулина Е.В. Развитие диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи посредством игр-драматизаций. - Синергия Наук. 2018. № 5. С. 981-988.
5. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1983. 349 с.
6. Суворова О.В., Черемисова И.П., Мамонова Е.Б. Влияние эмоционального взаимодействия матери на самоотношение старшего дошкольника // Вестник Мининского университета. - 2017. - №1.
7. Ушакова О.С. Работа по развитию связной речи в детском саду (старшая и подготовительная к школе группы) // Дошкольное воспитание, 2012. - N 11. - с. 8-12.
8. Филичева Т.Б. Речь как явление физиологическое, социальное, психолого-педагогическое / Т. Б. Филичева // Логопедия. - 2008. - №3. - С. 5-9.
9. Ястребова А.В. Комплекс занятий по формированию у детей 5 лет речемыслительной деятельности и культуры устной речи / А.В. Ястребова, О.Л. Лазаренко. – М.: АРКТИ, 2001. – 84 с.


**Педагогика**


**УДК 371.2**



**доктор медицинских наук, профессор, академик АМТН Шувалова Ирина Николаевна**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)
**инженер Ли Сангку**
Директор компании НовуМедикал (Корея)


## ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ ВУЗА, С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБОРУДОВАНИЯ «NOVUMEDICAL»


*Аннотация.* Технологии, сохраняющие здоровье, способствуют саморазвитию, самообразованию студентов, их адаптации в условиях изменяющейся внешней среды и эффективному овладению навыками по сохранению своего здоровья в условиях целостного образовательного процесса вуза. Для планирования и внедрения таких технологий в образовательное учреждение необходимо соблюдать два условия: во-первых, нужно знать, что способствует или вызывает неблагоприятное состояние; во-вторых, какими практическими действиями их можно устранить. Внедрение в практику здоровьесохраняющих технологий, аппаратов «TopRelax» и «NovuEye» отвечает этим условиям. Эти новейшие технологии комфортны, просты в использовании и высокоэффективны в профилактике проблем позвоночника и заболеваний глаз, а именно эти системы наиболее подвержены напряжению в процессе обучения.



*Ключевые слова:* здоровьесохраняющие технологии, образование, уменьшение напряжения глаз и мышц спины.



*Annotation.* Technologies, that save health, facilitate self-development, self-education of students, their adaptation to the changing environment and effective mastery of skills in a holistic educational process of the university. It is necessary to comply with two conditions in order to plan and implement these technologies in educational institutions: firstly, it is necessary to know what makes or causes an adverse condition; secondly, by what practical actions it can be eliminated. Implementation in practice of health recovery technologies, devices «TopRelax» and «NovuEye» meets these conditions. These latest technologies are comfortable, easy to use and highly effective in the prevention of spinal problems and diseases of the eye, and these exact systems are mostly exposed to stress during training.



*Keywords:* health recovery technology, education, eye strain and back muscles.


**Введение**. Основными стратегическими направлениями развития системы охраны здоровья в РФ на период до 2035 года и включенными в дорожную карту стали: «Здоровье и долголетие», «Превентивная медицина», «Спорт и здоровье», «Биомедицина» и др. И это совершенно не случайно. По мнению большинства российских и зарубежных экспертов, основными трендами развития национальных систем охраны здоровья на ближайшие 20 лет станут: персонализация медицины, массовый переход к превентивной медицине, курс на активное долголетие, устойчивый рост популярности натуропатических и превентивных методов профилактики и лечения заболеваний [2, 3, 7].

Снижение уровня заболеваемости, болезненности, инвалидности, а также сохранения, укрепления и восстановления здоровья, увеличения продолжительности жизни можно достигнуть, только используя инновационные превентивные методы диагностики, лечения и профилактики. Ранняя диагностика заболеваний крайне необходима, однако, не имея средств, влияющих на коррекцию выявленных патологических нарушений, говорить о предиктивной медицине некорректно[1, 5, 6].

В 2002 году, в Париже была создана Европейская ассоциация антивозрастной медицины (ESAAM), которая в настоящее время носит название «Европейская ассоциация превентивной, регенеративной и антивозрастной медицины». Ассоциация открыла новое междисциплинарное направление в медицинской науке и практике – Медицина - "4P"; предсказательная, превентивная, персонализированная партисипативная

– партнерская с пациентами, которое по нашему мнению может стать базой для будущего развития профилактической медицины. Медицина - "4Р" это когда не только все социальные институты государства, но и каждый гражданин страны, прежде всего наиболее сознательная и образованная часть населения, становятся непосредственными и активными участниками процесса сохранения здоровья.

Современные научные изыскания в области педагогики показывают, что развитие научных представлений о здоровье прошло сложный путь, исходя из многомерности и сложности данной категории, но при этом современные учёные-педагоги пришли к заключению, что здоровье - это первая важнейшая потребность человека, определяющая его способность к труду и обеспечивающая его гармоническое развитие в будущем. Здоровье личности рассматривается в качестве важнейшей предпосылки к познанию социума, окружающего мира, к активному самоутверждению и построению личного счастья человека.

При этом готовность к здоровьесохранению самих студентов в системе высшего педагогического образования должна рассматриваться как сложное интегральное состояние личности, характеризующееся наличием компетенций, знаний, умений и профессиональных навыков, необходимых для осуществления здоровьесохраняющей деятельности в длительном процессе онтогенеза. Всё это, по мнению Я.М. Герчака, будет способствовать саморазвитию, самообразованию студентов, их адаптации в условиях изменяющейся внешней среды и эффективному овладению профессиональными навыками в условиях целостного образовательного процесса вуза [4]. Студенческий период характеризуется социальной активностью, высоким уровнем познавательной мотивации, образованности, а это создает хорошие предпосылки для воспитания культуры здоровья, формирования профессионально-важных качеств личности, специальных знаний, умений и навыков, по сохранению собственного здоровья.

Считаем необходимым остановиться на вопросе формирования мотивации к здоровому образу жизни, решение которого требует достаточно больших усилий со стороны преподавателей вуза, но, к сожалению, она в условиях традиционных подходов к обучению практически отсутствует у многих преподавателей. Это, по нашему убеждению, связано с тем, что они сами не придерживаются строгих установок на здоровый образ жизни, в большинстве случаев ведут малоподвижный образ жизни, неправильно питаются, имеют вредные привычки и т.д., т.е. не являются примером для подражания. Рекомендации в этом направлении давали, дают и будут давать очень много. Но до тех пор, пока сам преподаватель и студент не проникнутся внутренним убеждением, не поймут, что своим здоровьем нужно заниматься, пока они не будут в этом здоровьесохраняющем образовательном пространстве вуза постоянными членами, до тех пор и будут существовать выше перечисленные проблемы.

**Цель статьи –** изучить возможность формирования мотивации к здоровому образу жизни преподавателей и студентов с использованием оборудования «NovuMedical».

**Изложение основного материала статьи**. Анализ показателей состояния здоровья преподавателей и студентов ВУЗа, по результатам углубленного медицинского осмотра и результатам внутриинститутской медицинской документации указывает на ухудшение их состояния здоровья за последние годы по отдельным параметрам: зрение, позвоночник, осанка, давление.

Учитывая данное обстоятельство, мы решили провести эксперимент по использованию новейших технологий в профилактике изменений позвоночника и профилактике болезней глаз у преподавателей и студентов ВУЗа, и проанализировать полученные результаты. Для коррекции патологических состояний позвоночного столба и глаз использовали аппараты «TopRelax» и «NovuEye».

«TopRelax» (Корея) — это вибро- массажный аппарат, производящий разнообразные ритмичные, вибрационные постукивания, с возможностью включения инфракрасного тепла до 770нм. Встроенные в аппарат магниты в процессе работы создают постоянное магнитное поле -72 mT, а турмалиновые вставки обогащают зоны воздействия отрицательными аэроионами - 1000 ион на см3±200. Получаемая энергия излучает тепло, осуществляется локальный нагрев. Инфракрасная энергия способна проникать в ткани организма волновым способом, также прогревая их. За счет вибромассажа осуществляется целенаправленная система передачи механических вибраций на тело человека, для воздействия на различные его органы и системы, за счет раздражения рецепторов поверхности кожи, мышц, сухожилий. Такие воздействия приводят к возникновению электродвижущих сил, превращению энергии действующих факторов в энергию клеток организма, расширению сосудов и ускорению движения потоков крови и других жидкостей внутри организма.

«NovuEye» (Корея) - массажер для глаз, проводится акупрессура точек орбиты глаз, вибромассаж, инфракрасное тепло до 770нм, постоянное магнитное поле - 85 mT, ионизация - 1000 ион на см3±200. Встроенные в аппарат «NovuEye» минибарокамеры располагаются на глазах, края плотно прилегают к глазницам пациента и постепенно, последовательно и методично, обрабатывают биологически активные точки, осуществляется пневмомассаж восьми энергетических точек, а также проработка дань-тянь (особая внутренняя энергия, находящаяся в районе «третьего глаза»), при этом оказывается воздействие инфракрасным теплом, магнитом и турмалином.

Массажер «TopRelax» позволяет бороться с сутулостью, восстанавливать кровообращение, корректировать осанку, разминать и прогревать мышцы, нейтрализовать головные боли, нормализует давление, сон, снимает усталость и нервный стресс [9].

Массаж с помощью аппарата «NovuEye», приводит к мощному расслаблению мышц глаза и всего организма, снимает напряжение. «NovuEye» устраняет усталость глаз после активного дня работы. Восстанавливает упругость мышц глазного яблока, предотвращает близорукость, убирает слезоточивость, препятствует ослаблению зрения. Эффективно улучшает состояние глаз при дальнозоркости, астигматизме, покраснении глаз, близорукости. Помогает работе мозга, устраняет головокружения, ряби в глазах, нарушение памяти, снимает причины, вызванные умственным перенапряжением [8].

В эксперименте приняли участие: 18 преподавателей и 26 студентов. Возраст участников от 19 до 65 лет. До начала эксперимента, его участники отмечали: периодические головные боли – 86%, напряжение мышц спины -78%, онемение рук - 28%, быструю утомляемость - 92%, нарушение сна - 56%, раздражительность - 42%, повышенную забывчивость - 18%, рассеянность – 22%. Снижение остроты зрения отмечали - 88%, повышенную утомляемость и покраснение глаз - 84%, дискомфорт в глазах - 64%, чувство жжения в глазах – 76%. У 22 человек отмечался синдром сухого глаза, они постоянно пользовались каплями «искусственная слеза».

Аппаратный массаж воротниковой зоны и грудного отдела позвоночника, проводился по 7 + 7 минут. Массаж осуществлялся двумя соленоидами, которые производят удары различного ритмического содержания. Одновременно происходит и нагревание массажера, при котором выделяется инфракрасное тепло и появляется магнитное поле, проникающие глубоко в организм.

Коррекция зрительного анализатора проводилась в течение 15 минут. Процедура распространялась на веко и область вокруг глаз путем применения специальных очков и состояла из трех компонентов: вибрации, массажа и термотерапии. Каждый сеанс объединял эти компоненты в различных комбинациях, что проводилось автоматически.

Все участники эксперимента переносили процедуры хорошо, ни каких побочных эффектов и дискомфорта не отмечалось. Если на первые процедуры участники эксперимента шли с леньцой, или как мы часто говорим из под палки, то отношение к процедурам после 3- 4 сеансов резко менялось. Как студенты, так и преподаватели с нетерпением ждали своего «звездного» часа, они утверждали: «Каждая процедура придает нам заряд бодрости, повышает работоспособность, как следствие — исчезает раздражительность, улучшается сон». Мотивация росла как на дрожжах. Участники эксперимента становились активными пропагандистами используемых здоровьесохраняемых технологий. Приводили на процедуры своих коллег и друзей.

После проведения курса оздоровления, все участники отмечали улучшение самочувствия, повышение настроения, рост физической активности, состояние внутреннего комфорта, улучшалось зрение, глаза уставали и краснели значительно реже, исчезало чувство жжения в глазах. Периодические головные боли сохранялись у – 26%, против 86% до начала эксперимента; напряжение мышц спины отмечались у - 18%, против 78%; онемение рук у -8%, против 28%; быстрая утомляемость сохранялась у - 22%, против 92%; нарушение сна у - 16%, против 56%; раздражительность отмечалась у 12%, против 42%; повышенную забывчивость отмечали -7 %, против 18%; рассеянность –10%, против 22%; улучшение остроты зрения отметили - 68% участников эксперимента, дискомфорт в глазах сохранялся у -14%, против 64%; чувство жжения глаз уменьшилось у – 56%. Из 22 человек с синдромом сухого глаза, 12 отказались от постоянного применения капель «искусственная слеза». Многие из участников эксперимента приобрели данные аппараты для дальнейшего применения их в домашних условиях, с целью уменьшения напряжения и профилактики уже имеющихся заболеваний.

**Выводы**. Профессиональная педагогика нуждается в научных подходах к организации и внедрению новейших здоровьесохраняющих технологий, что позволит не только формировать у студентов систему знаний и навыков по оздоровлению, но и включать каждого из них в активные действия по самооздоровлению, психическому и физическому самосовершенствованию. А так же позволит повышать мотивацию к сохранению своего здоровья, направить их действия, в период обучения в вузе, на самовоспитание и воспитание сознательного и активного отношения к здоровью.

В настоящее время многие образовательные учреждения открыли кабинеты психо – эмоциональной разгрузки, и такие аппараты как «TopRelax» и «NovuEye» будут эффективными помощниками в их работе, они значительно повысят эффективность оздоровления и профилактики заболеваний обучающихся.

**Литература:**

1. Анисимов В.Н. Молекулярные физиологические механизмы старения. СПб.: Наука, - 2008, - 481.

2. Быков А.Т., Чернышов А.В., Дроздова В.М. Физические методы профилактики, лечения и реабилитации: прошлое, настоящее и будущее. Вестник физиотерапии и курортологии. - 2017. - №4. – С. 78-82.

3. Гиль А.Ю., Милова Е.А., Халтурина Д.А., под ред. Анисимова В.Н. Профилактика старения для всех. М.: Из-во «Учитель», 2015. – 120 с.

4. Герчак, Я.М. Формирование готовности к здоровьесбережению студентов высшего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Новокузнецк, 2007. – 225 с.

5. Klatz R, Goldman R. The official antiaging revolution. Basic Health Publications, first edition 1996, - 637 p.

6. Пономаренко Г.Н. Инновационные технологии физиотерапии / Г.Н. Пономаренко // Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры. – 2009. - №4. – С. 3-8.

7. Труханов А.И., Чудаков С.Ю. Роль превентивной медицины в социальной политике государства. Вестник восстановительной медицины, - 2017, - №1 (77), - С. 8-17.

8. Шувалова И.Н., Костин Н.Ф., Головань В.А. Геропротекторный эффект аппаратов «NovuMedical», 1 международная научно-практическая конференция, по сохранению творческого наследия и развитию идей А.Л. Чижевского 11-12 декабря 2017 г. Калуга, Материалы 1 Международной научно-практической конференции, Калуга 2017 - С. 114-117.

9. Шувалова И.Н., Костин Н.Ф. Саногенетические аспекты оздоровления пациентов вертебро-неврологического профиля с использованием массажно-теплового оборудования домашнего применения Вестник Физиотерапии и курортологии, - 2018, - №1, - С. 76-79.

**УДК: 37.025**

**кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Шутенко Андрей Иванович**
Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород);
**кандидат психологических наук, доцент Шутенко Елена Николаевна**
Национальный исследовательский университет «Белгородский государственный университет» (г. Белгород)

# ТЕНДЕНЦИЯ К ДЕГНОСЕОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ДЕФОРМАЦИИ МЕНТАЛЬНОЙ КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* Рассматривается тенденция вымывания фундаментально-теоретических знаний в образовательном пространстве вуза как риск полноценного умственного роста и психологического здоровья студенческой молодежи. Представлена ментальная компонента психологического здоровья студентов и роль образования в ее формировании и функционировании. Раскрыты неблагоприятные факторы полноценного развития студентов в высшей школе, такие как: дерационализация сознания, технологический оккультизм, форсированная компетентностная подготовка и др.

*Ключевые слова:* психологическое здоровье, студенты, содержание образования, ментальная компонента здоровья, дегносеологизация образования, дерационализация сознания.

*Annotation.* The article considers the tendency of crowding out fundamental-theoretical knowledge from the educational space of a higher education institution as a risk of full-fledged mental growth and psychological health of students. The authors represent the mental component of the psychological health of students and the role of education in its formation and functioning. The unfavorable factors of the full development of students in higher education are revealed, such as: de-rationalization of consciousness, technological occultism, forced competence training, etc.

*Keywords:* psychological health, students, educational content, mental component of health, low-knowledge learning, de-rationalization of consciousness.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-01151 «Самореализация студенческой молодежи как показатель и фактор ее психологического здоровья в условиях социокультурных вызовов российскому обществу» на 2018-2020 годы*

**Введение.** Психологическое здоровье составляет важнейшую основу стабильного и жизнеспособного общества. Особо важное значение оно обретает для молодого поколения, вступающего в жизнь в непростых условиях нарастающей неопределенности, оказываясь под прицелом действия различных деструктивных сил в глобальной борьбе за влияние. И в этой схватке за будущее, как писал основоположник экономической антропологии Карл Поланьи, «выиграет тот, кто обеспечит зловещее интеллектуальное превосходство над своим оппонентом» [4, с. 126]. Вопрос состоит в том, сможет ли наше общество и новое поколение достичь такого превосходства?

Многие ученые, врачи, педагоги, общественные деятели констатируют, что в последнюю четверть века произошло заметное понижение интеллектуального уровня новых поколений страны, отмечается примитивизация мышления и поведения, рост апатии, инфантилизма, эгоцентризма и различных форм зависимости, упрощенное мировоззрение и неспособность к целеполаганию, ценностная и моральная неустойчивость, ментальная дезориентация и пр. [5].

Развитие современной студенческой молодежи происходит в условиях снижения интеллектуальной планки системы образования на фоне заметного ослабления ведущих воспитательных институтов и доминирования массовой культуры общества потребления с его пользовательско-расточительной психологией и морально-нравственной девальвацией [11].

Происходящие социокультурные трансформации большей частью негативно отражаются на молодом поколении, которое мучительно ищет свой путь идентичности и «коридор нормальности» для полноценной самореализации в условиях нарастающей неопределенности [10, 13].

**Изложение основного материала статьи.** Не секрет, что система образования обладает существенным ресурсом для формирования психологического здоровья обучаемых. Вводя молодого человека в мир культуры и профессии, высшее образование дает ему возможность стать дееспособным членом общества, стать полноценным субъектом. Образование формирует мировоззрение, мышление, умения, навыки, ценностные ориентации и жизненные стандарты, которыми в значительной степени руководствуется человек в своей самостоятельной жизни. Закладывая ведущие структуры и паттерны мышления и поведения, образование тем самым играет важную роль в обеспечении психологического здоровья.

Известно, что здоровый человек обладает не только здоровым телом, но здоровым сознанием, позитивным осознанным отношением к жизни. Современные авторы, психологи, врачи, педагоги сходятся в понимании психологического здоровья как сложного динамического комплекса устойчивых внутренних процессов и продуктивных гармоничных отношений личности. Психологическое здоровье как феномен представляет совокупный эффект и результат продуктивной социализации, формирования адекватной картины мира, позитивного самосознания и конструктивных паттернов жизнедеятельности [12, 13].

**Ментальная компонента психологического здоровья.** В структуре психологического здоровья в общем виде выделяются такие компоненты как: *психосоматический* (телесно-физиологическое здоровье), *функционально-психологический* (регуляционно-поведенческая составляющая здоровья) и *ментальный* [5, 14]. Ментальная компонента представляет собственно личностный уровень здоровья, включая ценностно-смысловые образования, идеи, идеалы, убеждения, принципы, нравственные нормы и др. Относясь к сфере сознания и самосознания, ментальная компонента выполняет роль своего рода внутреннего «центра управления» процессами и состояниями психической жизни. Наличие и бесперебойная работа такого центра отличает здоровую личность.

По мере взросления данная компонента играет все большую роль, становится доминирующей в подростковый и юношеский периоды, достигая пика своего влияние именно в годы студенческой жизни. В этом возрасте действие ментальной компоненты результируется формированием осознанной картины мира,

связанной с устойчивыми ценностями. Безусловно, психологически здоровый молодой человек имеет адекватную картину мира и понимание своего места в нем. Что может дать такую картину?

Такую картину могут дать знания, фундаментальные знания теоретического порядка, знания о сущем, отражающие универсальный план бытия и построения мира. Сформированные и принятые личностью знания становятся внутренней ценностью, входят в смысловой спектр жизни каждого дееспособного человека.

Во все времена делу передачи таких знаний служила ***система образования*** и в частности высшая школы в лице университетов. Между тем, на рубеже последних веков наметился явный сдвиг в сторону дегносеологизации образования, универсальные знания постепенно выводятся из лона образования в теневые структуры неожреческого формата, а в самом образовании наметились тенденции к дерационализации, эмпиризации, мистификации, прагматизации подготовки [1, 3].

В гуманитарно-педагогическом отношении отмечается процесс ценностной трансформации образования. И хотя процесс этот затрагивает содержание обучения и носит сугубо дидактический характер, но имеет глубокий психологический и гуманитарный смысл, напрямую связанный с психологическим здоровьем молодежи. По мнению В.А. Ситарова и других видных ученых-дидактов, « … речь идет о переходе от знаниевой парадигмы обучения к компетентностной парадигме, который произошел на рубеже последнего века в западном образовании и с начала века нынешнего активно проводится в нашей стране» [7, с. 52]. Добавим, что, на наш взгляд, это наиболее серьезный и коренной вызов образованию, который сопоставим с Коперниковским переворотом в науке только со знаком минус, поскольку направлен на демонтаж образовательной системы изнутри и замене ее на систему загрузки сознания и программирования поведения.

**Опасность дегносеологизации образовательного пространства.** В ментальном измерении суть вопроса заключается в том, «… что *знание* как целевой элемент и основной результат обучения имеет высокий ценностный ранг универсального порядка, а приходящие на замену ему *компетенции* такой ценности не имеют, и носят сугубо инструментально-функциональное значение индивидуального порядка» [7, с. 52]. Очевидно, что знание выступает как самостоятельная ценность, и одна из самых важных для человека как существа разумного. «Знание – сила», этот тезис Ф. Бэкона можно продолжить, добавив, что знание – это еще и большая ценность. У. Шекспир писал, что «… знание – это крылья, поднимающие нас на небеса!» [7]. Пожалуй, наиболее выразительно ценность знания отразил Платон в известном мифе о пещере, где показал жизнь людей вне знания как жизнь узников во мраке и в созерцании теней. Основатель дидактики Я.А. Коменский, разрабатывая основы классно-урочной системы в том виде, в котором она дошла до наших дней, видел предназначение образования в *пансофии*, т.е. передаче всем людям всеобщего универсального знания. Однако последующий ход истории пошел по пути свертывания проекта великого чешского педагога.

Сегодня мы являемся свидетелями абсурдной и опасной тенденции *освобождения образования от знаний* или ***дегносеологизации обучения***. На место знаний приходят новые образовательные конструкты в лице компетенций, которые означают овладение целостными процедурами деятельности [9]. То есть «процедуры» вместо «знаний».

Вся известная цивилизации история образования это история передачи знаний. Во все времена общество стремилось передать знания новым поколениям в различных объемах, формах репрезентации и способах усвоения, различными путями, в том числе за счет выработки специальных умений (счет, чтение, письмо и пр.). И в этой передаче заключается механизм социо- культурного воспроизводства и прогресса.

Обучать знаниям – это значит учить самостоятельно мыслить, понимать реальность и принимать решения. Путь к знанию лежит через череду нелегких самоизменений обучаемого, который овладевает обобщенными способами познавательных действий в ситуации учебного сотрудничества (по В.В. Давыдову) [2]. И в этом заключена суть учебной деятельности – ученик овладевает методологией *познания*.

Обучать компетенциям – это значит вырабатывать нужный набор умений и востребованный тип поведения в наличной ситуации. Это путь следования программе по овладению процедурами деятельности, при этом внутренней перестройки в сознании может и не происходить.

Нужно сказать, что примеры обучения компетенциям в чистом виде как набор процедур деятельности мы находим в примитивных обществах, у народов, живущих родоплеменным строем, не знающих письменности (островитяне, аборигены и др.). В этих культурах все обучение действительно сводится к передаче только компетенций как комплексных процедур выживания и приспособления к наличной среде в рамках гомеостаза (М. Мид).

Таким образом, при буквальном следовании компетентностной модели и насаждении ее в образовательной практике может произойти отход от знаниевой парадигмы в содержании обучения, что чревато свертыванием ментально-познавательных структур сознания и мышления.

**Компетентностное обучение и дерационализации сознания молодежи.** Уже видны плоды действия такого образования без знания в лице утверждения технологического оккультизма и распространения различных ненаучных форм познания и обучения. Так в компетентностном обучении происходит усиление утилитарной составляющей подготовки, что подразумевает овладение не столько знаниями, сколько процедурами и технологиями, при этом ослабляется научно-фундаментальная составляющая подготовки, что вызывает к жизни неакадемические формы общения, повышает спрос на ненаучные схемы миропонимания, в том числе на различного рода мистические и оккультные учения.

Утверждающаяся в массовой культуре мода на мистику и культ оккультного проникают в сферу образования как реакция на снижение научно-теоретического потенциала современной вузовской науки [6, 11]. Укреплявшийся на протяжении всего прошедшего века позитивистско- феноменологический мейнстрим в академических институтах привел к тому, что «*знание о сущем*» постепенно вытеснялось «*знанием о представляемом*». Но если знание о сущем порождает *знание о должном*, которое служит руководством к деятельности, то знание о представляемом такого руководства породить не может, а может лишь признавать наличное должным. В итоге область рационального познания, ограничиваясь пределами очевидного, явного, фактического, все более отдаляется от сферы внеопытного и сверхчувственного, оставляя ее постижение на откуп интуиции, подсознанию, «шестому чувству» и т.д. [6]. Таким образом, переход образования к *знанию о представляемом* возбуждает слепую веру в потустороннее, ученик из субъекта познания и деятельности превращается в субъекта впечатлений и потребления, готового воспринимать иррациональный план действительности как должный.

Если в прошлом достижения студента определялись его способностью мыслить теоретическими понятиями, то для сегодняшних студентов их учебные успехи сводятся к мышлению эмпирическими картинками и прикладными схемами [11]. При этом развернувшаяся информатизация образования только усиливает пользовательско-ориентационный тип сознания студента, его зависимость от подключенности к новым информационно-коммуникативным технологиям. Последние при этом выступают уже как самостоятельная могучая сила, наделенная почти мистическими и сверхестественными возможностями. Складывается новый тип магического промысла в лоне информационного общества [8].

**Форсирование компетенций как риск психологическому здоровью и самореализации студентов.** Ценностный сдвиг в содержании обучения заключается в замене универсальных ценностей частными, личными ценностями. Знания выступают в качестве универсальных ценностей для всех. Компетенции имеют в большей мере персональную ценность, поскольку они вырабатываются самим человеком как субъектом определенной деятельности непосредственно в ходе этой деятельности. Нельзя выработать у разных людей одинаковые, идентичные компетенции, как нельзя заставить писать всех одинаковым почерком, петь одним голосом или вести себя в одинаковой манере. Компетенции всегда несут на себе печать индивидуальности человека, в то время как знания у разных людей, в разные времена могут совпадать на все сто процентов, особенно если эти знания истинные.

Мы знаем законы Ньютона в том же виде, в котором их открыл сам Ньютон, теорема Пифагора представляется нам такой же, как ее доказал сам античный математик. В этом и заключена сила знания, его ценность. Способ прихода к знаниям может быть неодинаковым, у каждого он свой, но сами знания в умах разных людей одни и те же, потому что они не принадлежат отдельному человеку, знания принадлежат культуре, это формы *коллективного разума*.

В этой связи, на основе знаниевой парадигмы можно проводить унификацию и стандартизацию образования не деформируя личностное начало обучения. Данная парадигма вполне позволяет реализовать принцип индивидуализации обучения, давая возможность обучаемым самостоятельно двигаться к знаниям, находить свою траекторию обучения. Между тем, компетентностная парадигма ломает данный принцип. В данной парадигме есть момент нивелирования, стирания индивидуальности обучаемых. Так, по новым образовательным стандартам и программам в нормативном порядке у всех студентов должны быть сформированы одинаковые компетенции, что невозможно по определению. Одинаковыми могут быть лишь автоматизмы, которые отрабатываются, например, у солдат в армии, или у летчиков на тренажерах и т.п. Но это уже совсем другой уровень и формы подготовки, не относящиеся к высшей школе.

Анализируя падение ценности обучения в вузе, В.А. Ситаров констатирует, что «компетенции нельзя отрывать от знаний и, в первую очередь, от фундаментальных знаний» [7, с. 52]. Развитие компетенций составляет, безусловно, важный элемент обучения и качественной профессиональной подготовки особенно в стенах вуза, но только в том, случае, если они вырастают на базе знаний и вырабатываются самим обучаемым в его собственной логике, в его самостоятельной практической деятельности. Это финальный, заключительный, а не начальный этап подготовки, требующий связи теории с практикой. Для того, чтобы сформировать компетенции, нужно сначала овладеть знаниями и запустить их в практику, проходящую через личность. В текущей реформе образования проводится обратная логика, которая перепрыгивает и как бы опускает знаниевый план и сразу обращается к компетенциям. В такой деформированной дидактической логике сворачивается собственно ценностно-культурный компонент обучения, у студентов не формируется адекватная картина мира и они становятся зависимыми от различных технологий, придатком которых они становятся, выполняя сформированные компетенции.

В своей статье «Образование в целях оглупления» И.М. Ильинский убедительно показал, что посредством образования человека можно как ввести в мир культуры, так и вывести из него [3]. Опасный парадокс форсированного применения компетентностной образовательной практики заключается в том, что в ней знания могут быть вынесены за скобки, тем самым за скобками может оказаться интеллектуально-мыслительный, ценностный компонент обучения, что чревато не только мнимой, но и реальной угрозой массовой деградации общества. Помимо прочего, может произойти также деформация пространственно динамического плана самореализации. Так, с одной стороны, есть риск сужения сферы сознания и самосознания в обучении, а с другой стороны, снижаются возможности индивидуализации обучения, равно как и учебного сотрудничества, поскольку утверждается принцип массовости в подготовке.

**Выводы.** Психологическое здоровье молодежи во многом определяется наличием адекватной и осознанной картины мира, которая формируется под влиянием системы образования. Уменьшение роли фундаментальных знаний в вузовской подготовке образует опасный пробел в ментальной сфере личности. В образовательном пространстве гуманитарные риски психологическому здоровью студентов вызываются такими процессами как: дерационализация сознания, утилитарность знаний, технологический оккультизм, форсированная компетентностная подготовка и др. Поддержание устойчивого психологического здоровья студентов обеспечивается применением личностно-ориентированных технологий и форм подготовки с опорой на фундаментальные знания для развития внутренних сил студентов, их творческих и интеллектуальных способностей.

**Литература:**


1. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2002. 390 с.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Пед. об-во России, 2000. 480 с.
3. Ильинский И.М. Образование в целях оглупления // Знание. Понимание. Умение. 2010. №1. С. 3-30.
4. Поланьи К. Избранные работы. М.: Территория будущего, 2013. 200 с.
5. Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества. Сер. "Труды Института психологии РАН" / Отв. Ред.: А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Т.В. Галкина. М., 2014. 317 с.
6. Романюк Л.В. Иррациональность происходящего и кризис гуманитарной науки / Моисеевские чтения: Культура и гуманитарные проблемы современной цивилизации: доклады и материалы всероссийской научной конференции. 2018. С. 307-310.
7. Ситаров В.А. Ценностные ориентиры в воспитании современной молодежи // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 1. С. 47-57.
8. Уэбстер Ф. Теории информационного общества / Пер. с англ. М.: Аспект Пресс, 2004. 400 с.

9. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. М.: «Эйдос», 2013. 73 с.
10. Шувалов А.В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья // Вопросы психологии. 2004. № 6. С. 18-33.
11. Шутенко А.И., Шутенко Е.Н. Высшее образование как зеркало растворенной культуры // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2006. №11. С. 9-12.
12. Шутенко Е.Н., Шутенко А.И. Социокультурные основы самореализации студенческой молодежи // Социально-гуманитарные знания. 2013. № 8. С. 135-141.
13. Шутенко Е.Н. Психологическое здоровье молодежи в условиях социокультурных трансформаций современного общества // Психолог. 2018. № 3. С. 32-40.
14. Ryff C.D., Singer B. The contours of positive human health // Psychological inquiry. 1998. V. 9. №. 1. P. 1-28.

**Педагогика**

**УДК:378.147:37.013.75**

**доктор педагогических наук, профессор Щербакова Елена Евгеньевна**
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);
**кандидат педагогических наук, доцент Львова Мария Вадимовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
**аспирант Плешков Александр Владимирович**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

# РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСНОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье были изучены теоретико-методологические основы формирования креативности студентов в отечественной и зарубежной педагогике. Разработаны концептуальные основы и модель педагогического сопровождения креативности студентов в условиях непрерывного образования. Выявлены принципы и педагогические условия реализации модели педагогического сопровождения формирования креативности в условиях непрерывного образования. Данное исследование помогло осуществить экспериментальную проверку эффективности педагогического сопровождения формирования креативности студентов в условиях непрерывного образования.

*Ключевые слова:* креативность, педагогическое сопровождение, непрерывное образование, концентрированное обучение, обогащающее обучение, практико-ориентированное обучение, фрейм, фрейм-технология.

*Annotation.* The article studied the theoretical and methodological foundations of the formation of students ' creativity in domestic and foreign pedagogy. Conceptual bases and model of pedagogical support of creativity of students in the conditions of continuous education. Principles and pedagogical conditions of realization of model of pedagogical support of formation of creativity in the conditions of continuous education. This study helped to carry out an experimental test of the effectiveness of pedagogical support for the formation of students ' creativity in the context of continuing education.

*Keywords:* creativity, pedagogical support, continuing education, concentrated learning, enriching learning, practice-oriented learning, frame, frame-technology.

**Введение.** Главным вектором инновационного формирования РФ на ближайшие годы является выпуск новых профессионалов инновационной деятельности. Специалисты должны обладать широким набором компетенций для самореализации с последующим увеличением количества компетенций. В реалиях сегодняшнего дня, для достижения этих целей, необходимо внедрение концептуально уникальных приемов подготовки профессионалов в рамках отечественных обучающих систем. Совершенствование творческого потенциала образовательного кураторства студентов вузов в рамках постоянного обучения - является одним из способов решения данного вопроса. Всесторонними гранями продуцирования образовательных продуктов и создание комплекса условий, нацеленных на развитие индивидуума посвящены работы Е.В.Бондаревской, И.А.Колесниковой, Н.Е.Щурковой и др. Основной проблемой образования и во взаимодействии преподавателя со студентами, является отсутствие креативной составляющей в методах преподавания. Данная проблема существует в рамках всей высшей школы.

**Формулировка цели статьи.** Целью научного исследования является изучение комплексной модели формирования креативного приема в рамках постоянного обучения.

**Изложение основного материала статьи.** Вопрос разработки творческого потенциала студентов освещали в своих трудах иностранные ученые, например: Д.Гилфорд, П.Торранс и др. Российские педагоги и психологи: М.И.Махмутова, Т.И.Шамова и др. - исследовали проблемы формирования креативного приема к деятельности студентов. В разрезе развития компетенций, данное направление изучали – И.А.Зимняя, Н.В.Янкина и др. В трудах В.И.Андреева, В.Г.Рындак раскрыты общие подходы формирования креативных черт индивидуума. Проблемы креативного воплощения поставленных перед собой целей в креативном образовании изложены А.В.Морозовым, Д.В.Чернилевским. Мысль познания креативности как метода развития индивидуума представлены в трудах в работах Г.Л.Ильина, А.В.Хуторского и др. Разработка педагогической иннновации и освоение литературных источников по данному вопросу изучения, предоставили возможность обнаружить противоречия между:

- имеющимися педагогическими наработками и программами, не отражающие в необходимой степени требования работодателей, и условиями к подготовке профессионалов, на высоте сегодняшних стандартов практики определенной отрасли;

- дефицитом креативности обучающихся как основополагающим компонентом мировоззренческой компетенции индивидуума и компетентностной оценкой степени системы, отвечающей за образовательный процесс ввиду движения к многокомпонентной образовательной системе;

- увеличение числа вариантов педагогического потенциала становления в рамках института и высокой значимостью креативных наклонностей как ценного свойства настоящего профессионала своего дела. Появляется необходимость выявления данных противоречий. Гипотеза исследования - процесс формирования креативности станет результативным, при выполнении ряда условий: представлена направленность педагогического действия на раскрытие творческого потенциала учащихся, как одной из целей воспитательно-образовательной работы вуза в условиях постоянного обучения; научно аргументированы аспекты плодотворного развитие креативности студентов вуза; дана модель образовательного сопровождения развития креативности обучающихся в обстановке постоянного обучения; профессионализм преподавателя института станет отвечать профессиональным запросам, предъявляемым к креативному педагогу. Определены задачи для изучения:

1. Выделить теоретические основы раскрытия творческого потенциала обучающихся в иностранной и российской педагогике.

2. Предложить теоретические основы образовательного сопровождения креативности обучающихся вуза.

3. Раскрыть фундаментальные разработки и педагогические обстоятельства реализации образовательного сопровождения становления креативности.

Выявленные проблемы развития творческого потенциала по основным секторам: 1) Г.В.Сорокоумова (2016) и Е.Е.Щербакова (2017) занимались рассмотрением улучшением роста творческого потенциала в общественном и образовательном континууме [5-7]; 2) С.А.Останина (2011), М.В.Печатина (2010) провели анализ развития креативного подхода у старшеклассников как потенциальных студентов вуза; 3) С.М.Кожуховская (2011); Г.И.Мугуев (2010) продемонстрировали совершенствование педагогической системы при образовани, состоящим из нескольких уровней; 4) О.П.Андреева (2011), А.Н.Кленина (2012) разрабатывали педагогические условия формирования профессионалов единого педагогического континуума; 5) С.М.Маркова (2018), О.В.Митченкова (2010) развивали культуру проектирования в условиях образовательного континуума [2-4]. Суть педагогического сопровождения мы представляем в согласовании с концепцией Е.Б. Манузиной как систему профессиональной деятельности преподавателя, нацеленную на созидание педагогических критерий, актуализирующих креативность учащихся в образовательном процессе.

Основным методологическим основанием изучение задач формирования креативности, на примере, учащихся–художников считается концепция Дж. Брунера – личный вклад переработки поступающей информации, конфигурация психологического отблеска человеком реальности, формирование связи и взаимодействия между изучаемыми мнениями, явлениями. В согласовании с исследовательскими работами иностранных (Дж.С. Рензулли, С.М. Рейс и др.) и российских ученых (Е.А. Сорокоумова, М.А. Холодная и др.) обогащающее обучение основано на индуктивном подходе. Критерии в процессе образовательного сопровождения нацелены на обогащение, стремление к многокомпанентности и увеличение персональных знаний и умений учащихся, средствами реализации фреймов и квинтэссенции.

Воплощение образовательного сопровождения считается трудным и своеобразным процессом нахождения знаний под управлением педагога. Преподаватель исполняет роль управляющего, который влияет на развитие самообразования обучающегося. Преподаватель становится проводником, осуществляющий помощь в социализации студентов. Социализация студентов разбирается в виде двустороннего акта: во-первых, это процесс, при котором происходит адаптация профессионала, глубокое понимание им предшествующего опыта, приоретение ценных ресурсов профессионального общества, во-вторых – активная позиция, связанного с непрерывной модернизацией в выбранной специальности. Работа в образовательном направлении обучающегося высшей школы рассматривается в виде концепции А.М.Новикова, который обращает внимание на самостоятельный поиск способностей и свойств, которые включают творческую энергичность. Сопровождение формирования креативности учащихся гарантируется эффективностью таких групп педагогических ситуаций, как: законодательных, кадровых, мотивационных, научных и оргметодических, содержательных и материально-технологических.

Система образовательных условий содействует производительности педагогического сопровождения акта формирования творческого потенциала обучающихся, при условии непрерывного образования, базируется на определении заказа к подготовке экспертов, имеющих наклонность к новаторству в работе [1, 8]. Стоит обозначить, что руководство подготовкой и проектированием в педагогическом процессе студентов в режиме многокомпонентного обучения имеет вектор на осмысление креативной деятельности через главные составляющие подготовки: оглавление, способы, формы, организации, основы изучения и отношения всех сторон образовательной деятельности (В.Н. Дружинин, М.Н. Скаткин и др.). Продемонстрированы направления, которые подготавливают педагога к креативной деятельности. Собраны составные части программ для роста профессионального мастерства. Научная новизна по направлению 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования: на базе ретроспективного анализа представлен обзор иностранных и российских тезисов к организации образовательного сопровождения формирования творческого потенциала учащихся вуза. Система исследует познания, навыки, права, классификацию благодаря масштабированию количества межпредметных взаимодействий. Научная новизна по направлению 13.00.08 – теория и методика профессионального образования: показана теоретическая основа воплощение образовательной работы, которые направлен на становление творческого потенциала студентов; смоделированы критериальные свойства значений формирования креативности у учащихся, имея в виду, уровневое обучение в высшем учебном заведении: высокий (творческий) – желание решать высокопрофессиональные задачи в профессиональной сфере; средний (надситуативный) – стремление решать нетипичные профессиональные задачи; низкий (ситуативный) – решимость справиться с простой профессиональной задачей.

Модель отображает все качественные характеристики педагогического процесса: дуалистичность, направленная на формирование ценностных ориентаций личности, соединение формы и содержания, показывает уникальность работы преподавателя, стремящуюся на воплощение педагогического сопровождения развития креативности.

В согласовании с отмеченными теоретическими материалами изучения смоделирован пример педагогического сопровождения развития креативности учащихся в русле непрерывного образования;

аргументированы основы и педагогические обстоятельства ее реализации. Созданная модель разрешает разглядеть и разбирать связи составных частей педагогического действия, образовательные ситуации и специфические черты образовательной и поэтапной работы, конструировать, предсказывать деятельность преподавателя с целью моделирования.

Выявлены конкретные основополагающие и оргметодические принципы, на которые мы ориентировались при создании и практической работе модели педагогического сопровождения развития креативности студентов; изучено обучение учащихся к вузу как составляющая комплекса постоянного обучения как способ увеличения уровня квалификации.

Теоретическая значимость исследования (13.00.01): сконцентрирована суть креативного сотрудничества, как образовательного явления, который влияет на профессиональный и личностный подъем профессорско-преподавательского состава и студентов вуза.

Работа развивает фундаментальные знания о методиках возведения образовательного сопровождения формирования креативности обучающихся, способствуя адаптации к жизни в социуме. Практическая значимость рассмотренного материала с позиции педагогики произведено в представлении системы проведения лекций и практических семинаров в согласовании с парадигмами обогащающего, концентрированного, практико-ориентированного изучения, фреймирования. Теоретическая значимость исследования (13.00.08): сконцентрирована в определении составных частей креативности и критериальных данных сформированности творческого потенциала обучающихся в институте, которые позволяют собрать данные по мониторингу результатов образовательного сопровождения развития составных частей творческого потенциала; в составлении ряда положений педагогических условий, которые позволяют предоставлять педагогическое сопровождение формирования студентов и профессорско-педагогического состава в системе вуза. Итоги изучения и наработанные результаты найдут широкое применение в вузах по различным направлениям профессиональной подготовки.

**Выводы.** Изучение теоретических исследований разрешило квалифицировать фундаментальные основы, которые опираются на включении мыслей концентрического, практико-ориентированного, обогащающего процесса и исследования концепции обучающих фреймов - улучшения действия образовательного сопровождения. Представлена модель педагогического сопровождения формирования креативности учащихся, интегрирующая связь составляющих обучающего действия, которая позволяет моделировать работу педагога и отражает задачу формирования креативности. Проанализирован конструкт креативности, собраны этапы значений становления креативности у обучающихся, проанализированы уровни креативности (мотивационно-целевая составляющая, включающая слаженные мотивы и значения, цели профессионала, которые отображают осознание общественной значительности товаров профессиональной работы и делают личные цели и способности самообразования; рефлексивно-творческий навык, который регулирует учебно-профессиональную деятельность, самоопределение; когнитивно-содержательную составляющую, которая подразумевает присутствие профессиональных познаний и умений, располагающих к результативной деятельности в выбранной профессии, что разрешает воплотить в жизнь прогноз значений формирования креативности у студентов вуза и усовершенствовать процесс изучения.

Ключевым аспектом является динамика навыка работы учащихся, обнаруженная в поступательном перемещении от начального к промежуточному и дальше к завершающему уровню становления: невысокий (ситуационный) – возможность применять в решении стандартные профессиональные задачи; средний (надситуационный) – умение показывать результаты неординарные задачи, связанные с выбранной профессией; наибольший (творческий уровень) – с радостью улаживать масштабные профессиональные задачи. Количественным показателем выступает процент абитуриентов, которые достигли кое-какого смысла формирования творческого навыка. Более высококачественным показателем выступает черта методов работы студентов и самоорганизации.

**Литература:**

1. Ефременкова Е.Н., Щербакова Е.Е. Креативность студентов как фактор профессионального развития // Инициативы XXI века. Всероссийский научный и общественно-просветительский журнал. - №3. - Н. Новгород, 2012.

2. Маркова, С.М. Профессиональные ценности в условиях непрерывного многоуровневого образования // Вестник Мининского университета. – 2013. - № 3.URL:http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/no3 (дата обращения: 13.11.2018).

3. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Проектирование педагогического процесса на технологической основе [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 20. URL: http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/201409%203/Markova_S.M.__Cyplakova_S.A..pdf 11 (дата обращения: 11.11.2018).

4. Маркова С.М. Модель профессионально-педагогического образования педагога профессионального обучения [Текст] / С.М. Маркова, В.Г. Горлова // Вестник Мининского университета. - 2014 - №1 - URL: http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2014-07%201/markova__Gorlova.pdf (дата обращения: 12.11.2018).

5. Мухина Т.Г., Щербакова М.В. Щербакова Е.Е. Дизайн-образование: особенности развития креативности будущих дизайнеров: Монография / Е.Е. Щербакова и др. – Н. Новгород: Мининский университет, 2015, 90 с.

6. Щербакова Е.Е., Щербакова М.В. Педагогическое сопровождение формирования креативности будущих дизайнеров // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2013 – № 4 (41).

7. Щербакова Е.Е., Щербакова М.В. Динамика сформированности креативности у студентов в условиях непрерывного образования в сфере дизайна / Условия развития профессиональной личности. Коллективная монография. Под ред. Г.В. Сорокоумовой. – Н.Новгород, НФ УРАО, 2016, 98 с.

8. Щербакова Е.Е. и др. Принципы построения предметно-пространственной среды в образовательной организации // "International Electronic Journal of Mathematics Education". - 2016 – Volume 11 Issue 10 URL: http://iejme.com/makale/1614

**37.042.2 + 379.8.092**
**аспирант Щербакова Олеся Анатольевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

# ЭМПАТИЯ И РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПРОФИЛЯ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Аннотация.* В статье затронуты вопросы изучения профессионально важных личностных качеств в структуре готовности к профессиональной деятельности. В работе рассмотрены понятия «психологическая готовность к профессиональной деятельности», «профессионально важные личностные качества», «готовность будущего специалиста социально-культурного профиля к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья». В статье представлен анализ результатов констатирующего эксперимента, сделан вывод о недостаточной сформированности эмпатии и рефлексивности у студентов социально-культурного профиля и предложены пути решения данной проблемы.

*Ключевые слова:* эмпатия, рефлексивность, профессионально важные личностные качества, социально-культурная деятельность, студенты социально-культурного профиля, дети с ограниченными возможностями здоровья, психологическая готовность.

*Annotation.* The article touches upon the issues of professionally important personal qualities in a structure of professional readiness. The study reviews the concepts of psychological readiness to professional activity, professionally important personal qualities and readiness of a future social and cultural expert to work with disable children. The article analyzes the results of stating experiment, concludes insufficient level of empathy and reflexivity in students majoring in social and cultural studies and propose a solution this problem.

*Keywords:* empathy, reflexivity, professionally important personal qualities, social and cultural activities, students majoring in social and cultural studies, children with disabilities, psychological readiness.

**Введение.** Социально-культурная деятельность предоставляет широкие возможности для осуществления коррекции трудностей в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ) и их успешной социализации в обществе. Специалисты, предоставляющие услуги в области социально-культурной деятельности, для успешной профессиональной самореализации и повышения своей конкурентноспособности на рынке труда должны обладать сформированной готовностью к работе с данной категорией детей.

Под готовностью будущего специалиста социально-культурного профиля к работе с детьми с ОВЗ мы понимаем профессионально-личностную характеристику выпускника вуза, определяющую его возможность выполнять профессиональные функции в социокультурной сфере с детьми с ОВЗ. Данная характеристика отражает уровень развития способности молодого специалиста к проектированию и реализации социально-культурных, образовательных и культурно-досуговых программ для детей данной категории, включающей в себя систему знаний и умений, навыков их применения в решении конкретных профессиональных задач, а также психологическую готовность к работе с детьми с ОВЗ [6].

Мы рассматриваем психологическую готовность к профессиональной деятельности как сложное, динамически развивающееся, комплексное образование, включающее ценностные ориентации, установки, мотивы, профессиональные компетентности и профессионально важные личностные качества.

Психологическая готовность как компонент готовности к профессиональной деятельности изучалась в работах А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, В.Ф. Жуковой, В.Г. Зазыкина, А.Н. Иноземцевой, Л.А. Кандыбовича, В.Д. Шадрикова и др.).

Психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности – это психическое новообразование, которое характеризуется направленностью студента на значимую деятельность, наличием мотивации и эмоционального настроя, знаниями о содержании и особенностях работы, овладением ее технологиями, а также сформированностью профессионально важных личностных качеств – рефлексивных и эмпатических способностей, коммуникативных умений, обеспечивающее успешность профессиональной деятельности [2].

Вопросы формирования профессионально важных качеств рассмотрены в трудах отечественных исследователей А.А. Бодалева, А.А. Деркач, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.Д. Шадрикова и др.

Профессионально важными являются качества будущего специалиста, необходимые для успешного освоения конкретной трудовой деятельности и ее эффективного выполнения.

Проблеме формирования профессионально значимых качеств личности специалистов различных профессий типа «человек – человек» в процессе профессионального обучения в вузе посвящены работы З.А. Арскиевой, Ф.Н. Гоноболина, А.А. Деркача, О.П. Журавлевой, А.Б. Каганова, А.В. Лапшиной, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Н.Е. Трофимовой, Н.А. Строговой, Е.Г. Чистяковой, В.Д. Шадрикова.

Исследования отдельных профессионально важных личностных качеств студентов социально-культурного профиля представлены в работах А.В. Лапшиной, К.Ю. Сидоровского и др.

На основании анализа научной литературы по данной проблеме необходимо констатировать, что вопрос формирования профессионально важных личностных качеств студентов направления подготовки «Социально-культурная деятельность» остается недостаточно разработанным в теории и методике профессионального образования и нуждается в дальнейшем теоретическом обосновании и практическом изучении.

Анализ педагогической и психологической литературы позволил к наиболее профессионально важным личностным качествам специалистов социально-культурного профиля для осуществления профессиональной деятельности с детьми с ОВЗ, в ряду других, отнести эмпатию и рефлексивность.

Роль эмпатии в профессиональной деятельности изучалась многими отечественными и зарубежными исследователями: С.Б. Борисенко, А.Р. Вагаповой, Р. Гринсоном, Е.А. Ичаловской, К. Роджерсом, И.В. Саламатиной, О.И. Цветковой, И.А. Шондиной, А.Е. Штейнмецом, И.М. Юсуповым и др.

Актуальность изучения уровня развития эмпатийности у студентов обусловлена тем, что:

1) способность к эмпатии является неотъемлемой частью духовной культуры личности и отражает уровень ее нравственного развития, «ведет к развитию гуманистических ценностей личности; сопровождает личностный рост и становится одним из ведущих ее признаков» [7].

2) эмпатия определяет безоценочное понимание других людей как специфический способ ответа на их чувства и переживания [5], выступает важным средством принятия специалистом социально-культурного профиля детей с ОВЗ и установления взаимопонимания в системе «специалист – ребенок».

Актуальность определения уровня рефлексивности обусловлена местом данного психического свойства в системе профессионально важных личностных качеств студента. Рефлексивность является базовым профессионально важным качеством, которое по отношению ко всем другим качествам выступает как координирующее, организующее, интегрирующее и дифференцирующее начало, то есть является «средством конструирования» профессионально важных качеств как таковых [3].

Высокая рефлексивность является предпосылкой большей дифференцированности «внутреннего мира» человека и определяет степень сложности организации его психики. Достаточный уровень развития рефлексивности во многом обеспечивает профессиональную успешность.

Вопросы развития рефлексивности в процессе подготовки к студентов в вузе к профессиональной деятельности типа «человек – человек» исследовался учеными А.А. Головиным, В.Н. Жмурко, Ю.Б. Мелеховой, Ю.Н. Прачевым, Н.В. Трунилиной, О.В. Мухаметшиной, Е.Л. Ушаковой, М.В. Цыгулевой и др.).

Анализ работ отечественных исследователей А.Р. Вагаповой, Г.В. Кухтериной, И.А. Колосунина, И.А. Ледовских, М.В. Романовой, Т.В. Савиновой, Т.В. Семеновских, И.А. Шондиной и др., позволил сделать вывод о недостаточной сформированности эмпатических способностей и рефлексивности у студентов различных направлений подготовки профессионального типа «человек – человек» и сформулировать гипотезу о том, что данная проблема также присуща студентам социально-культурного профиля.

**Формулировка цели статьи.** Цель работы – изучение эмпатии и рефлексивности студентов социально-культурного профиля как профессионально важных личностных качеств для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

**Изложение основного материала статьи.** В целях определения особенностей и актуального уровня развития эмпатии и рефлексивности студентов социально-культурного профиля как профессионально важных качеств для работы с детьми с ОВЗ, уточнения модели готовности к данной работе и ее психолого-педагогического обеспечения был организован констатирующий эксперимент.

В исследовании приняли участие 108 студентов 1-4 курсов Краснодарского государственного института культуры очной формы обучения направления подготовки 51.03.03 «Социально-культурная деятельность» (уровень образования – бакалавриат).

В качестве методического инструментария нами использовались психодиагностические методики, позволяющие определить эмпатические способности и уровень развития рефлексивности.

Уровень развития эмпатических способностей студентов социально-культурного профиля определялся при помощи методики диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко.

В.В. Бойко эмпатия рассматривается как специфическая рационально-эмоционально-интуитивная форма отражения партнеров по взаимодействию [1].

В структуре эмпатии нами изучались шесть параметров: три основных канала эмпатии (рациональный, эмоциональный, интуитивный), установки, способствующие или препятствующие эмпатии, проникающая способность в эмпатии и способность к идентификации.

Рациональное в эмпатии выражается в непосредственном, спонтанном интересе к другому человеку, направленности на него внимания, аналитической обработке информации об эмпатируемом, воспринимаемой органами чувств эмпатирующего.

Эмоциональная составляющая эмпатийного процесса представляет собой способность субъекта эмпатии сочувствовать, сопереживать, понимать другого человека на основе собственного эмоционального опыта.

Интуитивное начало рассматривается как способность подсознательно обрабатывать информацию о человеке на основе бессознательного обращения к личному опыту в условиях дефицита исходных данных об эмпатируемом.

Под установками, способствующими эмпатии, понимается «совокупность устойчивых поведенческих реакций индивида, непосредственно влияющих на действие каждого из каналов эмпатии и обусловливающих повышение или понижение их результативности, предрасположенность к устранению препятствий в общении» [4].

Проникающая способность в эмпатии – это коммуникативно-поведенческое свойство, способное повысить степень эмпатии через создание открытой и доброжелательной атмосферы при общении.

Под идентификацией подразумевается умение понять другого человека на основе сопереживаний, умение поставить себя на место партнера. В основе идентификации – легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию [1].

Результаты изучения компонентов эмпатических способностей студентов представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

| Характеристика эмпатии | Единицы измерения | Уровни эмпатических способностей | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 курс (29) | | | 2 курс (30) | | | 3 курс (32) | | | 4 курс (17) | | | Всего (108) | | |
| | | низкий | средний | высокий | низкий | средний | высокий | низкий | средний | высокий | низкий | средний | высокий | низкий | средний | высокий |
| РК | чел. | 10 | 15 | 4 | 7 | 19 | 4 | 15 | 16 | 1 | 7 | 10 | - | 39 | 60 | 9 |
| | % | 34,5 | 51,7 | 13,8 | 23,3 | 63,3 | 13,3 | 46,9 | 50 | 3,1 | 41,2 | 58,8 | - | 36,1 | 55,6 | 8,3 |
| ЭК | чел. | 6 | 16 | 7 | 5 | 17 | 8 | 13 | 12 | 7 | 6 | 7 | 4 | 30 | 52 | 26 |
| | % | 20,7 | 55,2 | 24,1 | 16,7 | 56,7 | 26,7 | 40,6 | 37,5 | 21,9 | 35,3 | 41,2 | 23,5 | 27,8 | 48,1 | 24,1 |
| ИК | чел. | 10 | 13 | 6 | 11 | 10 | 9 | 11 | 15 | 6 | 10 | 1 | 6 | 42 | 39 | 27 |
| | % | 34,5 | 44,8 | 20,7 | 36,7 | 33,3 | 30,0 | 34,4 | 46,9 | 18,8 | 58,8 | 5,9 | 35,3 | 38,9 | 36,1 | 25 |
| У | чел. | 5 | 15 | 9 | 2 | 20 | 8 | 7 | 18 | 7 | 2 | 7 | 8 | 16 | 60 | 32 |
| | % | 17,2 | 51,7 | 31,0 | 6,7 | 66,7 | 26,7 | 21,9 | 56,3 | 21,9 | 11,8 | 41,2 | 47,1 | 14,8 | 55,6 | 29,6 |
| ПС | чел. | 4 | 18 | 7 | 2 | 19 | 9 | 7 | 11 | 14 | 1 | 11 | 5 | 14 | 59 | 35 |
| | % | 13,8 | 62,1 | 24,1 | 6,7 | 63,3 | 30 | 21,9 | 34,4 | 43,8 | 5,9 | 64,7 | 29,4 | 13,0 | 54,6 | 32,4 |
| И | чел. | 5 | 17 | 7 | 7 | 10 | 13 | 6 | 16 | 10 | 4 | 9 | 4 | 22 | 52 | 34 |
| | % | 17,2 | 58,6 | 24,1 | 23,3 | 33,3 | 43,3 | 18,8 | 50 | 31,3 | 23,5 | 52,9 | 23,5 | 20,3 | 48,1 | 31,5 |

По результатам видно, что у 36,1% студентов выявлен низкий уровень развития рационального канала (РК) эмпатии, у 27,8% – низкий уровень развития эмоционального канала (ЭК), у 38,9% – низкий уровень развития интуитивного канала (ЭК). Низкий уровень сформированности установок (У), способствующих эмпатии, определен у 14,8% студентов. У 13% студентов выявлен низкий уровень проникающей способности (ПС) в эмпатии и у 20,3% – низкий уровень способности к идентификации (И).

У студентов с низким уровнем развития рационального канала эмпатии трудности могут возникать уже на начальном этапе взаимодействия с ребенком с ОВЗ, так как отсутствие спонтанного интереса и внимания к ребенку данной категории значительно осложнит или сделает невозможным развитие эмпатийного процесса. Можно предположить, что студенты с низким уровнем развития эмоционального канала эмпатии, будут испытывать трудности с проявлением сочувствия и сопереживания в индивидуальной и групповой работе с данной категорией детей. Примером сложностей, возникающих у специалистов социально-культурного профиля с низким уровнем развития интуитивного канала, может служить неспособность эффективно вносить ситуативные изменения в ход массового мероприятия в случае незапланированного участия в нем детей с ОВЗ.

Недостаточные сформированность установок, способствующих эмпатии, развитие проникающей способности и способности к идентификации, снижают результативность коррекционной и реабилитационной составляющей профессиональной деятельности специалиста социально-культурной профиля в виду его неспособности установить контакт с ребенком с ОВЗ и создать атмосферу доверия и принятия.

Результаты исследования уровня развития эмпатических способностей студентов представлены в таблице 2.

*Таблица 2*

| Курс | Количество студентов | Уровни эмпатических способностей | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | очень низкий | | заниженный | | средний | | высокий | |
| | | чел. | % | чел. | % | чел. | % | чел. | % |
| 1 | 29 | 1 | 3,4 | 16 | 55,2 | 12 | 41,4 | - | - |
| 2 | 30 | - | - | 14 | 46,7 | 14 | 46,7 | 2 | 6,7 |
| 3 | 32 | 2 | 6,3 | 18 | 56,3 | 12 | 37,5 | - | - |
| 4 | 17 | - | - | 10 | 58,8 | 17 | 41,2 | - | - |
| Итого | 108 | 3 | 2,8 | 58 | 53,7 | 45 | 41,7 | 2 | 1,8 |

Результаты, представленные в таблице, показывают, что более чем у половины студентов (53,7%) выявлен заниженный уровень развития эмпатических способностей, средний уровень диагностирован у 41,7% исследуемых, высокий – у 1,8%. Группа студентов с очень низким уровнем развития эмпатии составила 2,8%.

Отсюда следует, что у большинства студентов направления подготовки «Социально-культурная деятельность» очной формы обучения (56,5%) выявлен недостаточный уровень сформированности эмпатических способностей, которой нуждается в коррекции посредством специально организованных в вузе культуры и искусства занятий и активных социально-психологических тренингов.

Для изучения рефлексивности студентов социально-культурного применялась психометрическая методика диагностики индивидуальной меры развития свойств рефлексивности (опросник рефлексивности) А.В. Карпова.

Рефлексия согласно А.В. Карпову является одновременно уникальным психическим свойством присущим человеку, и состоянием осознания чего-либо, и процессом репрезентации психике своего собственного содержания [3]. Рефлексию как индивидуальное психическое свойство автор выделяет особо и предлагает называть рефлексивностью.

Результаты диагностики рефлексивности студентов социально-культурного профиля приведены в таблице 3.

*Таблица 3*

| Курс | Количество студентов | Уровни рефлексивности | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | низкий | | средний | | высокий | |
| | | чел. | % | чел. | % | чел. | % |
| 1 | 28 | 9 | 32,1 | 17 | 60,7 | 2 | 7,1 |
| 2 | 29 | 7 | 24,1 | 20 | 69,0 | 2 | 6,9 |
| 3 | 32 | 10 | 31,3 | 20 | 62,5 | 2 | 6,3 |
| 4 | 17 | 4 | 23,5 | 11 | 64,7 | 2 | 11,8 |
| Итого | 106 | 30 | 28,3 | 68 | 64,2 | 8 | 7,5 |

Из полученных результатов следует, что около трети студентов (28,3%) имеют низкий уровень выраженности рефлексивности, 64,2% студентов – средний уровень, 7,5% студентов – высокий уровень.

Можно предположить, что большинство студентов – 71,7% склоны осмысленно и рефлексивно относиться к себе, своим возможностям, способностям, действиям и поступкам при решении профессиональных задач. Тогда как у 28,3% могут возникать трудности в осуществлении анализа своей деятельности и ее результатов. Данной группе студентов могут быть рекомендованы тренинги, направленные на развитие рефлексивности как способности к предметному рассмотрению своего знания, критическому анализу своей деятельности и основанных на этом саморазвитии и саморегуляции учебной и профессиональной деятельности.

**Выводы.** Результаты диагностики эмпатии и рефлексивности студентов социально-культурного профиля показали, что у более половины (56,5%) обследуемых отмечается очень низкий и заниженный уровень эмпатических способностей и у около трети студентов (28,3%) – низкий уровень развития рефлексивности.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволили подтвердить гипотезу о недостаточной сформированности профессионально важных качеств – эмпатических способностей и рефлексивности – у студентов социально-культурного профиля.

Эмпатия и рефлексивность как профессионально важные личностные качества будущих специалистов имеют большое значение при осуществлении профессиональной деятельности в системе «человек – человек», которое особо возрастает при организации социально-культурной деятельности с детьми с ОВЗ. Для продуктивного осуществления профессиональной деятельности будущим специалистам социально-культурного профиля необходимо иметь достаточный уровень сформированности эмпатии и рефлексивности.

В целях коррекции и развития эмпатических способностей и рефлексивности студентам с очень низким и заниженным уровнями эмпатических способностей и низким уровнем развития рефлексивности рекомендованы специально организованные в вузе занятия и активные социально-психологические тренинги, направленные на развитие данных профессионально важных личностных качеств и обогащение эмоционального опыта.

В целях продолжения исследования психологической готовности студентов социально-культурного профиля к работе с детьми с ОВЗ необходимо изучить особенности и уровень сформированности и других профессионально важных личностных качеств.

**Литература:**

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении. – СПб.: Питер. – 2004. – 470 с.
2. Калинина Т.В., Першина А.В. Проблема формирования психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности в условиях вуза // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1728-1730 (дата обращения: 21.09.2018).
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-47.
4. Колосунин И.А., Савочкина М.Г., Родин О.В., Токарева Н.Г. Роль эмпатических способностей в профессиональном становлении личности // Специальный выпуск: Материалы XIX международного конгресса «Здоровье и образование в XXI веке». 18-20 декабря 2017 г. (дата обращения: 11.09.2018).
5. Лебедева Ю.В. Сравнительное исследование у студентов из России и Китая // Образование и наука. – 2016. – № 4 (133). – С. 65-79.
6. Подлеснов А.А., Щербакова О.А. Подготовка студентов социально-культурного профиля к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья как проблема теории и методики профессионального образования // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 12. – С. 171-174.
7. Шнайдер М.И. Эмпатия как форма отражения другого человека // Научно-практический журнал «Гуманизация образования». – 2016. – № 2. – С. 60-65.

**УДК:378.2**

**аспирант Юрлагина Юлия Германовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева» (г. Красноярск)

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНИЦ 11-17 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ ЖЕНСКОГО ФУТБОЛА

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема развития физической подготовленности школьниц 11-17 лет. Представлена программа дополнительных занятий женским футболом для учащихся на основе учета результатов комплексного мониторинга. Опытно-экспериментальным путем выявлена эффективность дополнительных занятий женским футболом на физическую подготовленность обучающихся.

*Ключевые слова:* физическая подготовленность, физическое развитие, физическое воспитание, педагогические условия.

*Annotation.* The article deals with the problem of improving the physical fitness of schoolgirls aged 11-17. A program of additional classes in women's football for students is presented, based on the results of comprehensive monitoring. Experimentally, the effectiveness of additional classes in women's football on the physical fitness of students was revealed.

*Keywords*: physical fitness, physical development, physical education, pedagogical conditions.

**Введение.** В настоящее время социально-экономическая ситуация в нашей стране выдвигает перед образовательными учреждениями новые вопросы, связанные с физическим воспитанием школьников, формированием у них необходимых физических качеств, двигательных умений и навыков, которые на основе физической подготовленности учащихся, закладывают основы собственного физического развития. В процессе физического воспитания подлежит решению одна из актуальных задач, которая заключается в обеспечении оптимального уровня развития физической подготовки личности. Одним из основных признаков определяющих текущее состояние организма здоровой личности является уровень физической подготовленности, который оценивается по шкале нормативов, разработанной на базе модельных статистических показателей физической подготовленности с учетом региональных, поло и возрастных особенностей.

Таким образом, проблема физического воспитания и развития подрастающего поколения сегодня рассматривается в качестве одной из приоритетных педагогических задач.

Объект исследования: процесс физического воспитания учащихся в общеобразовательной школе.

Предмет исследования: педагогические условия совершенствования физической подготовленности школьниц 11-17 лет посредством дополнительных занятий женским футболом.

Цель работы: изучить состояние физического развития школьниц 11-17 лет, теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность педагогических условий совершенствования физической подготовленности школьниц посредством дополнительных занятий женским футболом.

Гипотеза исследования: предполагается, что уровень физической подготовленности школьниц значительно повысится, если:

– обоснованы исходные теоретические и методологические положения использования дополнительных занятий женским футболом с целью повышения уровня физической подготовленности;

- определена и обоснована программа дополнительных занятий женским футболом.

Задачи исследования:

1. Изучить состояние физической подготовленности школьниц 11-17 лет с учетом современных нормативов.

2. Провести комплексный мониторинг физической подготовленности учениц 11-17 лет.

3. Разработать программу дополнительных занятий женским футболом для учащихся на основе учета результатов комплексного мониторинга и проверить опытно-экспериментальным путем эффективность дополнительных занятий женским футболом на физическую подготовленность обучающихся.

Методологическую основу исследования составили труды учёных в области теории и методики физического воспитания и спорта (В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева, Л.П. Матвеев), современных педагогических теорий и технологий физического воспитания школьников (Б.А. Ашмарин, Е.А. Короткова, В.И. Лях, И.В. Манжелей, А.П. Матвеев, В.В. Пономарев, Л.К. Сидоров), мониторинга состояния физического здоровья детей, подростков и молодёжи (Г.Н. Апанасенко, П.А. Виноградов, А.А. Гужаловский, С.И. Изаак).

**Изложение основного материала статьи.** В результате проведенного анализа теоретических источников нами определено, что в педагогической науке понятие «физическое совершенство — обусловленный оптимальный уровень развития физических качеств и способностей человека, который направлен на достижение значимых целей, одна из важнейших характеристик гармонического развития личности». Физическое совершенство отражает состояние физической культуры, как части общей культуры, характеризующей достижения общества в области физического, психического и социального здоровья человека.

Физическая подготовленность является результатом физического образования и воспитания личности. Под физической подготовленностью подразумевается присутствие у ребенка определенного уровня компетентности в плане физического развития, уровня развития двигательных умений и навыков, физических качеств. Исследователями разработаны нормативные показатели физического развития и требования к качеству их выполнения.

Понятие «физическая подготовленность» близко соединено с понятием «физическое совершенство», которое отражает идеальную цель физического развития. Составляющие физической подготовленности – согласованное совмещение всех сторон общего физического развития, здоровья, физической подготовки.

Ученые Холодов Ж.К., Кузнецов В.С., Матвеев Л.П., Ахматгатин А.А. и др. под физической подготовленностью понимают «процесс воспитания физических качеств и овладение жизненно важными

знаниями, умениями и двигательными действиями, которые имеют прикладную направленность к трудовой, военной или иной деятельности» [7, с. 84].

В Толковом словаре спортивных терминов дается следующее определение понятия «физическая подготовленность - одна из сторон подготовки в физическом воспитании, спорте, связанная с воспитанием физических качеств (силы, быстроты, выносливости, гибкости и координационных способностей)» [11, с. 352].

Ю.И. Смирнов трактует физическую подготовленность как «комплексный результат подготовки, выражающийся в повышенном уровне функциональных возможностей организма, его специфической и общей работоспособности, в достигнутой степени совершенства спортивных навыков, умений и спортивных знаний» [10, с. 47].

Многие авторы согласны с мнением Ю.И. Смирнова и истинным показателем физической подготовленности считают определенный результат. При этом они отмечают, что результат, а, следовательно, и уровень физической подготовленности, явление многофакторное. В котором значительный вес имеют различные компоненты, в том числе и физиологические, что особенно относится к проявлению физических качеств выносливости и силы.

Сущность понятия «педагогические условия» рассматриваются в трудах многих учёных: Ю. К. Бабанского, В. И. Загвязинского, И. Я. Лернера, В. Г. Максимова. Так, И.Я. Лернер педагогические условия определял как «факторы, обеспечивающие успешное обучение и воспитание» [5, с. 75]. Применительно к нашему исследованию под педагогическими условиями физического развития учениц общеобразовательной школы мы понимаем совокупность внешних и внутренних обстоятельств образовательного процесса, от реализации которых зависит процесс физкультурно-спортивной деятельности. Педагогические условия выступают при этом необходимым компонентом процесса педагогического сопровождения физического развития учениц.

По данным РФС, указанным в «Программе развития женского футбола – 2020», в России футболом в настоящее время занимаются более 30 тысяч женщин, из них как игроки зарегистрированы 11 тысяч, а профессиональными футболистками являются более 200 человек. Всего российская женская лига сейчас насчитывает 80 клубов. По данным РФС, к 2020 году количество женщин, занимающихся футболом, должно возрасти в четыре-пять раз [1, с. 27].

Как считает В. В. Паув «Российскому женскому футболу необходимо достроить нормальную (правильную) пирамиду с крепким фундаментом, основой которого станет массовость, большое количество вовлеченных в игру и занятием женским футболом» [9, с. 47].

Для выявления педагогических условий, которые способствуют физическому совершенствованию старшеклассниц, мы учитывали потребности общества в физически крепком и здоровом поколении, что является залогом здоровой нации. Поэтому мы считаем, что развитие физической подготовленности школьниц 11-17 лет посредством женского футбола на основе взаимодействия образовательного учреждения и команды ЖФК «Енисей» Красноярского края является эффективным.

Необходимо сказать, что команда ЖФК «Енисей» Красноярского края основана в июле 2011 года. В состав команды входят воспитанницы ДЮСШ г. Красноярска и Красноярского края. Ядро команды составляют студентки Сибирского федерального университета, КГПУ и других учебных заведений г. Красноярска. С первого года своего участия в соревнованиях «Первенства России по футболу среди женских команд I дивизиона» команда ЖФК «Енисей» является победителем соревнований среди женских команд Сибирского федерального округа в сезонах: 2011, 2012, 2013 и 2014 г.г. Благодаря победам в соревнованиях «Первенства России по футболу среди женских команд 1 дивизиона, зона «Сибирь» ЖФК «Енисей» завоевывала право участия в финале соревнований «Первенства России по футболу среди женских команд I дивизиона». По итогам участия в финальных соревнованиях «Первенства России по футболу среди женских команд 1 дивизиона» команда «Енисей» добивалась высоких результатов.

Завоевание 1 места в соревнованиях «Первенства России по футболу среди женских команд 1 дивизиона» предоставило право ЖФК «Енисей» в дальнейших сезонах принимать участие в соревнованиях «Чемпионата России среди женских команд высшего дивизиона». 15 игроков женской команды стали КМС РФ. Но финансовый кризис не позволил команде влиться и участвовать в соревнованиях рангом выше.

Нами было проведено опытно - экспериментальное исследование уровня физической подготовленности учениц 11-17 лет. В начале и по окончании эксперимента у испытуемых измерялись и оценивались показатели нормативных тестов физической подготовленности для данного возрастного периода.

На констатирующем этапе нашего исследования мы выявили, что уровень физической подготовленности учениц 11- 17 лет характеризуется низкими показателями по всем тестам и находится на уровне ниже среднего.

В ходе проведения формирующего эксперимента была разработана и апробирована программа дополнительных занятий женским футболом.

Цель программы состоит в обеспечении физической подготовленности школьниц 11-17 лет, отборе спортивно одарённых для подготовки футболисток высокого класса, формирование ценностей здорового образа жизни. Актуальность и новизна программы заключается в том, что программа поддерживает адаптацию учебного процесса к индивидуальным особенностям учениц и формирует обстоятельства для выявления спортивного потенциала обучающегося. Эффективность обучению женскому футболу обусловлена адекватностью программы обучения, средств и методов, которые использует тренер, возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся.

Данная образовательная программа включает в себя три этапа подготовки:

1. Спортивно-оздоровительный этап обучения (11-12 лет).

2.Этап начальной подготовки (13-15 лет).

3.Учебно-тренировочный этап обучения (15-17 лет).

Каждый этап подготовки является отдельно взятой программой обучения женскому футболу, а в совокупности - комплексной программой обучения женскому футболу.

Задачи программы:

1. Создание условий для развития личности обучающегося.

2. Развитие мотивации к занятиям женским футболом.

3. Обеспечение эмоционального благополучия обучающегося.

4. Приобщение обучающихся к достижениям физической культуры.

5. Совершенствование физической подготовленности и укрепление физического здоровья.

6. Просмотр талантливых учениц в юношеские сборные женские команды региона.

В ходе проведения контрольного эксперимента проанализирована динамика повышения физической подготовленности обучающихся. Выявленный прирост уровня физической подготовленности свидетельствует о повышении уровня физической подготовленности.

**Выводы.** В результате проведенного исследования выявлена малая эффективность методики традиционного проведения занятий в повышении уровня физической подготовленности. Более значительному повышению способствует использование программы дополнительных занятий женским футболом. Эффективность разработанной нами программы доказано с помощью контрольных тестов, отражающих положительную динамику. Математико – статистический анализ показал, что различия между полученными в эксперименте выходными значениями в экспериментальной группе считаются достоверными, что доказано расчетами по критерию Стьюдента.

Ожидаемый результат реализации программы дополнительных занятий женским футболом – повышение уровня физической подготовленности школьниц и формирование активной, творческой личности, со своими сформированными представлениями о физической культуре как о ценности, о методах и способах своего физического совершенствования.

**Литература:**

1. Авладеев, А. А. Периодизация истории российского футбола // Молодой ученый. — 2014. — №19. — С. 631-636. — URL https://moluch.ru/archive/78/13597/ (дата обращения: 07.07.2018).

2. Иглина, А.И. Проблемы и тенденции развития отечественного женского футбола (на примере женского футбольного клуба «Академия футбола» / А.И. Иглина, М.П. Бондаренко, С.В. Маврин //Физическое воспитании и тренировка. – 2017. – № 3 (21). – С. 103—108.

3. Концепция Федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006-2015 годы» (распоряжение Правительства Российской Федерации от 15.09.2005, № 1433-р).

4. Комков, А. Г. Организационно-педагогическая технология формирования физической активности школьников / А. Г. Комков, Е. Г. Кириллова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2002. – № 1. – С. 2–4.

5. Лубышева, Л. И. Спортивная культура как учебный предмет общеобразовательной школы / Л. И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. – № 4. – С. 2-6.

6. Лупандина, Н.А. Физическая подготовленность школьников г. Москвы. В кн.: «Ученые записки» т 1, 182.6 Физическое воспитание и спорт. Вып 4. – 2006. – 176 с.

7. Матвеев, Л. П. Общая теория спорта и её прикладные аспекты. 4-е изд., испр. и доп. / Матвеев, Л. П. – СПб.: Лань, 2005. – 384 с.

8. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / под редакцией Н.Ю. Шведова. – м.: Русский язык, 1990. – 916 с.

9. Паув, В. В. Развитие женского футбола. Брошюра РФС. – Екатеринбург, 2012., с. 47.

10. Смирнов, Ю.И. Комплексный контроль подготовленности спортсмена. / Смирнов, Ю.И. // Теория и практика физической культуры. – 2013. – № 7. - С. 47-53.

11. Толковый словарь спортивных терминов / сост. Ф. П. Суслов, С. М. Вайцеховский. — М.: «Физкультура и спорт», 1993. — 352 с.

**Педагогика**

**УДК**: **378**.**014**: **316**.**72**(**292**.**47**)

**доктор педагогических наук, профессор Якса Наталья Владимировна**
Таврическая академия (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь);
**доктор философских наук, профессор Грива Ольга Анатольевна**
Таврическая академия (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

## ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

*Аннотация.* Целью статьи является анализ теоретико – методологических основ исследования поликультурности образовательного пространства республики Крым. Выделяются и описываются региональные особенности указанного образовательного пространства; исследуется разноуровневая методология его исследования.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, взаимодействие, разноуровневая методология, функции методологии, поликультурность.

*Annotation.* The article analyzes the theoretical and methodological foundations of the study of multicultural educational space of the Republic of Crimea. Some regional characteristics of the specified educational space are allocated and described; the multi-level methodology of its study is explored.

*Keywords:* the professional training, interaction, multilevel methodology, functions of the methodology, multiculturalism.

**Введение**. Проблема профессиональной подготовки учителя в поликультурном регионе актуализируется как мировыми тенденциями интеграции стран, направленной на сближение систем образования и сотрудничество в сфере образовательных инициатив, и, как следствие, создание единого мирового образовательного пространства, так и исторически обусловленным процессом взаимодействия представителей многообразных этнонациональных сообществ России.

Эта тенденция может быть обусловлена рядом объективных причин: проблемой миграции рабочей силы; академическим обменом между вузами; созданием единого европейского и мирового образовательного пространства; появлением новых дистанционных программ обучения; деятельностью различных мировых и европейских организаций в сфере взаимного признания образовательных программ, удостоверений, дипломов.

**Изложение основного материала статьи**. Концепция устойчивого развития в Российской Федерации предполагает развитие идей единства, подчеркивает значимость гармонизации социальных процессов на основе плюрализма мнений, подходов, традиций и решений, предполагающих учет поликультурного компонента различных регионов страны. Перед отечественной педагогической наукой стоит серьезная задача, связанная с однозначной необходимость сохранения консервативно – защитной роли образования, стремящегося сберечь лучшие национальные традиции и системы и выполняющего роль стабилизирующего социального института, направленного на сохранение и передачу опыта материально – духовного развития общества. С другой стороны, процессы глобализации и интеграции мирового образовательного пространства нацеливают его на вхождение в мировой образовательное сообщество, успешность которого во многом будет зависеть от гибкости и лояльности отечественной системы.

Отношения между людьми, построенные на основе диалога и взаимопроникновения культур, позволяют субъектам образовательного пространства – ученикам и педагогам – не замыкаться только в своем образовательном пространстве, а искать точки пересечения с образовательными моделями в других образовательных пространствах. Уровень культурного самосознания субъектов образовательного пространства оказывается именно в личной их причастности к событиям общегосударственного, общепланетарного, межкультурного масштаба. Различные регионы и страны все больше зависят друг от друга, а граница между "отечественным" и "международным" все интенсивнее изменяется, за счет плодотворного культурного обмены между ними.

Значимость поликультурного компонента в образовательном пространстве была подчеркнута Генеральной Ассамблеей ООН (1992 г.). В «Декларации о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам» было отмечено, что для общества важно "... принимать меры в области образования с целью стимулирования изучения истории, традиций, языка и культуры меньшинств, проживающих на их территории. Лица, принадлежащие к меньшинствам, должны иметь надлежащие возможности для получения знаний, необходимых для жизни в обществе в целом »[4].

Эти идеи были также поддержаны международной комиссией ЮНЕСКО, докладе которой об образовании в многоязычном мире (2003г.) была подчеркнута важность осознания этнокультурных корней каждого человека, и необходимость формирования уважения к другим культурам [3].

Проблема поликультурности образовательного пространства России также освещена в статье 3 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 27.06.2018) "Об образовании в Российской Федерации», в которой говорится о единстве образовательного пространства на территории Российской Федерации, защите и развитии этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства [5].

В очерченных выше условиях растет влияние этнокультурного фактора, а также его специфики в период развития постиндустриального информационного общества. Постиндустриальное общество, одной стороны, стирает ранее четко очерченные границы в системах образований разных стран, однако, с другой – требует изучения и учета особенностей этнокультурной среды, в которой происходит становление личности будущего специалиста, в том числе и педагога.

Кардинальные демографические изменения (падение уровня рождаемости, старение населения, распространение миграционных процессов, рост числа межэтнических и межконфессиональных браков) и связанные с ними культурные изменения, произошедшие в последние два десятилетия в стране, вызвали ряд трансформаций в системе образования и в обществе в целом.

Внимание современных ученых вполне закономерно привлекает региональный подход к изучению социокультурных явлений. Этот подход в последнее время применим не только в отношении изучения различных географических явлений, он доказывает свою эффективность и при изучении социально – экономических, культурных, общественных, идеологических, религиозных и других условий в поликультурном обществе. В этом контексте, не остается стороне его применение и при исследовании педагогических феноменов, хотя на сегодняшний день, он преимущественно используется в историко – педагогических исследованиях. Сфера же наших интересов лежит, прежде всего, в изучении региональных особенности профессионального становления будущего учителя и современного развития образовательного пространства в региональном контексте (в том числе Крымского, как региона нашего исследования). Тем не менее, для реализации задач нашего исследования вполне пригодны историко–педагогические методы изучения региональных проблем: интерпретационный (метод описания), сравнительный, метод выявления особенного на фоне общих характеристик и т.д. Региональный подход к изучению социокультурных явлений предполагает исследование этнокультурной составляющей региональной системы образования на основе оценки уровня гармонизации культурно–образовательного потенциала, популяризацию идей устойчивого развития на региональном уровне.

Опираясь на исследования проблемы поликультурности образовательного пространства, можно выделить основные требования к обеспечению доступности образовательных услуг в поликультурном регионе:

1. Всесторонний охват образованием всех групп населения в соответствии со способностями личности, независимо от этнокультурной принадлежности обучающегося.
2. Демократичность региональной системы образования, то есть учет в содержании образования этнонационального компонента, а также возможность получать образование на родном языке.
3. Научность системы образования региона, то есть разработка современных научно–теоретических концепций, в том числе и таких, которые отражают проблему межкультурного взаимодействия субъектов образовательного процесса.
4. Связь образования с национальной культурой, то есть изучение в учебных заведениях разного уровня национальных языков, литературы, географии, краеведения, народоведения.
5. Наличие ведущих средств педагогической коммуникации, то есть создание условий для реализации системы педагогического взаимодействия на основе диалога и педагогической поддержки.

6. Дидактическое и методическое обеспечение системы образования с учетом региональных поликультурных условий.

7. учет основных характеристик функциональных особенностей педагогов и учеников, то есть обеспечение субъект–субъектных отношений участников образовательного процесса в региональных условиях межкультурного взаимодействия.

8. Кадровое обеспечение системы образования региона, то есть создание системы профессионального педагогического образования, которая реализовывала бы потребности межкультурного взаимодействия и основе внедрения инновационных методов и форм обучения в педагогических вузах региона.

9. Наличие управления системой образования региона с учетом его поликультурной специфики.

Профессиональная подготовка будущего учителя, несомненно, связана с современными социокультурными процессами в регионах и в мире. Неоспоримым является мнение о том, что процессы глобализации и технологизации, присутствующие в современном мировом пространстве, не только способствуют все большей интеграции общества, но и требуют, чтобы люди планеты - любого континента, любой страны - могли найти общий язык, найти способы взаимодействия, межкультурного диалога и возможности бесконфликтного разрешения спорных ситуаций.

Очерченный нами междисциплинарный характер изучения проблемы поликультурности образовательного пространства определяет наличие разноуровневой методологии ее исследования, что обуславливается диалектической взаимообусловленностью общего, особенного и единичного в границах культурологического подхода к профессиональной подготовке будущего учителя. На уровне общей методологии разрешение вопроса межкультурного взаимодействия предполагает учет внешних, глобализационных тенденций в условиях конкретного государственного заказа с учетом культурных и социальных особенностей данного государства и, что будет детерминировать формирование нового поколения учителей.

Общенаучный, или конкретно–методологический уровень характеризует образовательные потребности конкретного региона, а также подготовку учителей, проводимую с учетом региональных особенностей (диалектическая категория «особое»).

В рамках исследования поликультурности образовательного пространства Республики Крым - это характеристики поликультурности Крымского региона, а так же региональные социокультурные, поликультурные тенденции, выполняющие прогностические функции в отношении профессиональной подготовки учителя.

На уровне конкретно-научной методологии, то есть методики и техники (диалектическая категория "единичное") согласно с объектом и предметом нашего исследования мы рассматриваем проблему профессиональной подготовки учителей к межкультурного взаимодействия субъектов образовательного пространства.

Обобщая сказанное, представим собственное определение методологии педагогики. Это система знаний о педагогической реальности, педагогических функциях, системах, структуре педагогической теории, принципах и научных подходах, а также способах приобретения знаний, методов и логики педагогической деятельности.

Кроме того, по мнению В.В. Краевского, к этому понятию следует добавить и такое положение: методология также системой деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке специально-научных педагогических исследований [1, с. 18].

В современной методологии педагогической науки различается два компонента: «знаниевый» и «деятельностный», которые сосуществуют исключительно в единстве, как целое, а педагогическое мышление и педагогическая деятельность, с одной стороны, выступают в аспекте постановки проблемы в общей форме, а с другой – в аспекте путей и методов решения проблем.

Методологический уровень профессиональной подготовки будущего педагога предполагает понимание им педагогического процесса как взаимодействия не только в гносеологическом, но и в онтологическом смысле. Первый сводится к познанию сущности явлений через упрощенные идеализированные схемы и строится в основном на рациональном познании, второй – дает возможность будущему педагогу осознать бесконечно множественную реальность, которую нельзя втиснуть в никакие рамки, схемы, теории, или модели.

Важно отметить, что методологические знания должны помочь студентам определиться в многогранной педагогической реальности, оценить свои способности и возможности, конкретную ситуацию, научиться проектировать пути развития субъект–субъектных отношений в будущей педагогической деятельности, и соответственно определить направления роста и саморазвития своей профессиональной подготовки [1, с. 310].

Методологическая подготовка педагога формирует культуру мышления как отражение исторического процесса. Наиболее продуктивным, на наш взгляд, будет такой уровень методологической подготовки учителя, который сможет стать условием свободного развития субъектов образовательного процесса, его гармонизации и диалогизации.

Методология исследования проблемы профессиональной подготовки учителя на общефилософском уровне выполняет несколько основных функций: интегративную, критико–конструктивную, мировоззренческую, нормативно–оценочную. Так, интегративная функция обеспечивает объединение научного аппарата различных человековедческих наук в контексте реальной исследуемой проблемы. Относительно выбранной нами проблемы, реализация интегративной функции методологии позволяет привлечь к ее исследованию и разработки научного аппарата философии, социологии, культурологии, психологии и др. Воплощением критико–конструктивной функции методологии исследования является возможность критического подхода к традиционным научным стереотипам, сложившимся в современной педагогической науке, в том числе и в вопросах, связанных с поликультурностью образовательного процесса. Реализация этой функции позволяет разрабатывать проблему поликультурной подготовки учителя в контексте новейших научных достижений с учетом достижений психолого–педагогической науки на протяжении всего периода изучения феномена поликультурности, а также перспективы их дальнейшего развития.

Методологическое значение мировоззренческой функции в плоскости рассмотрения профессиональной подготовки учителя заключается в необходимости осмыслить всю систему отношений "человек–общество–

природа" для проекции ее основных характеристик на проблему подготовки учителя в сфере поликультурности образовательного пространства. Межкультурное взаимодействие субъектов образовательного пространства, как сфера профессиональной деятельности учителя, в соответствии с мировоззренческой функцией методологии ее изучения представляется как возможность движения от близкого к дальнему, от национального к общемировому с целью формирования общечеловеческих духовных ценностей будущего специалиста.

Нормативно–оценочная функция методологии изучения проблемы профессиональной подготовки основывается на: использовании аксиологического потенциала поликультурной подготовки учителя на основе диалогического мышления и межкультурных морально–ценностных установок; возможности определения образа педагога–профессионала для определения нормативных пределов его поликультурной подготовки. В такую методологическую «канву» органично «вплетаются» понятия, как профессиональной компетентности, так и готовности педагога к осуществлению межкультурного взаимодействия субъектов образовательного пространства.

Процесс научного познания в отношении проблемы поликультурности как объекта исследования предполагает выполнение определенной логической последовательности действий, среди которых такие методологические процедуры и этапы: постановка проблемы; решения исследовательской задачи; проверка правильности ее решения; постановка новой проблемы или изменение предварительного объекта или предмета исследования. Такая логика научного познания может быть избрана для исследования взаимодействия субъектов образовательного пространства и проблемы поликультурного образования в Крымском регионе, поскольку она предполагается общеметодологической принципами научного исследования и соответствует философии научного познания.

**Выводы**. Профессиональная подготовка будущего учителя как целостный объект научного исследования рассматривается в плоскости многих отраслей знания, поэтому носит междисциплинарный характер. В рамках определенных нами задач исследования мы будем рассматривать проблему профессиональной подготовки учителя с точки зрения философского, психологического, культурологического, собственно педагогического подхода, который определяет определенные категорийные доминанты – "культура", "взаимодействие", "образование". Это обусловлено местом и ролью педагога в социально–воспитательном процессе, а также его ответственностью за выполнение социального заказа.

Профессиональная подготовка будущего учителя к взаимодействию субъектов образовательного пространства в условиях региональной поликультурности рассматривается нами как на методологическом, так и на теоретическом уровне, учитывая, что методологический уровень рассмотрения указанной проблемы предполагает применение, прежде всего, системного, личностно–деятельностного и культурологического подходов к профессиональной подготовке учителя; реализацию диалектического принципа взаимосвязи закономерностей, явлений, объектов действительности, взаимосвязи теории и практики образовательной деятельности; учета субъектности и активной роли личности в ходе процесса познания; идей философии образования, примененных к объекту нашего исследования.

**Литература:**

1. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений/В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – Москва: Изд. центр «Академия», 2006 – 400 с.

2. Миттер В. Многокультурное образование и междисциплинарный подход / В. Миттер// Перспективы. Вопросы образования -1993 - №1 – С. 37–41

3. Декларация о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl conv/declarations/minority rights.shtml (дата обращения: 28.09.2018)

4. Образование в многоязычном мире – Режим доступа: http://www.un.org/ru/events/iyl/brochure/monitoring_2002.pdf (дата обращения: 28.09.2018)

5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 27.06.2018) «Об образовании в Российской Федерации» – Режим доступа –https://fzakon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz/statya-3/ (дата обращение: 28.09.2018)

**Педагогика**

**УДК:377**

**аспирант Ямщиков Алексей Андреевич**
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области "Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина" (г. Санкт-Петербург)

## АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ИКТ В СТРУКТУРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНФОРМАТИКИ В КОЛЛЕДЖЕ

*Аннотация.* В статье рассматривается аксиологическая направленность использования информационно-коммуникационных технологий в структуре преподавания информатики в педагогическом колледже. Сформулированы приоритетные задачи педагогической аксиологии, аспекты информационного мировоззрения. Выявлена и обоснованапарадигма подготовки студентов которая предполагает, смену приоритетов в сторону усиления компетенций в области информационной культуры и формирования информационного мировоззрения.

*Ключевые слова:* педагогическая аксиология, информационная культура, информационные технологии, парадигма подготовки студентов, аксиологический аспект, информационное мировоззрение, модульный принцип.

*Annotation.* The article discusses axiological orientation of the use of information and communication technologies in the structure of teaching science at the pedagogical College. Formulated priorities of pedagogical axiology, aspects of the information world. Identified and obosnovyvaetsya training of students which suggests a change of priorities towards strengthening competencies in the field of information culture and the development of the information world.

*Keywords:* pedagogical axiology, information culture, information technology, paradigm training, the axiological aspect, the information Outlook, the modular principle.

**Введение.** Начало XXIвв. Является периодом поиска ценностей, которые могли бы соответствовать постиндустриальному обществу. В данный период появляется большое количество новых идей, которые становятся главными центрами притяжения в области педагогики. Структуры общества становятся более восприимчивыми, улавливают даже самые малейшие изменения и необратимо изменяются. По словам К. Леви-Строса, для того чтобы данные тенденции распространились в обществе и вызвали культурные изменения, для начала, достаточно создать флуктуации убеждений и ценностей и «не дать им затеряться в столпотворении конкурирующих идей и движений» [1, с. 277], так же автор подчеркивает, что цивилизация и культура не бывают пассивными.

Конструктивная педагогическая аксиология – область аксиологической педагогики, раскрывает принципы и способы, направленные на совершенствование ценностей в сфере образования. Конструктивная педагогическая аксиология подразумевает такое образование, в котором субъектом становится человек, способный сам создавать свое понимание и свое видение мира, а не только «образовывается» . Образование в данном случае – это поиска новых смыслов своего «Я», а так же проектирование человеком своей жизнедеятельности. (А.Г. Асмолов, Г.С. Абрамова, С.Л. Рубинштейн и др.).

Конструктивная педагогическая аксиология в контексте культуры рассматривает учащегося как равноправного субъекта образовательного процесса. На текущий момент в современной культуре сформировались следующие мифологемы учащегося:

- просветительская -учащийся как символ природной неиспорченности;
- романтическая – учащийся как носитель духовных ресурсов, которые остаются невостребованными во взрослой жизни (из-за прагматизма);
- модернистская - учащийся как набор инстинктов, природное естество проявляется в свободе от «взрослой» моральной и социальной нормальности (биологический эгоизм).

Таким образом мифологема, «образ учащегося» становится содержанием образования.

К понятию «смысл», как и ценность обращались многие исследователи (Э. Берн, С. Вайман, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, В. Франкл и др.). Смысл трактуется как: внутреннее содержание, значение, постигаемое разумом [3]; актуальная ценность, значимость предмета для субъекта [4]. Ю.М. Лотмана утверждал, что смысл является горизонтом человеческого мира относительно фрагментов реальности, т.е. является некой ментальной конструкцией, лежащей за границей области категорий и понятий [7].

**Изложение основного материала статьи.** «Граница» области смысла вполне определима, если рассматривать ценности в значении смысла. Во-первых, смысл присутствует в человеческой жизни и во всех ее проявлениях (деятельности, поведении, в человеческой душе, духе, личности и т.д). Во-вторых, смысл проявляется в любых объектах, опосредованно и непосредственно, встроенных в человеческое бытие. Смысл пронизывает и охватывает любые феномены мира. В-третьих, смысл возникает и реализуется в самих человеческих взаимодействиях и отношениях.

Исходя из вышесказанного, приоритетными задачами педагогической аксиологии следует признать следующие:

- анализ образовательной практики с позиции теории ценностей и исторического развития педагогической теории;
- определение ценностных оснований образования, отражающих его аксиологическую направленность.

Методологической основой процессов проектирования аксиологической сферы в образовании может выступить конструктивная педагогическая аксиология. На текущем этапе развития общества и науки проблема ценностей и их конструирование должны осмысливаться с позиции культуры.

Эпоха информационных технологий зародилась на наших глазах. Качественное и географическое развитие технологий, постепенное их проникновение практически во все сферы жизни происходит «здесь и сейчас». За этим процессом подчас трудно уследить, еще труднее осознать последствия, к которым он приведет. Далеко не всегда и не во всем реальные последствия будут соответствовать ожиданиям. Многие из них вообще являются беспрецедентными для человечества.

Так, еще недавно под информационной культурой человека понимался исключительно тот или иной уровень владения информационными технологиями, умение использовать компьютеры в профессиональной деятельности. В настоящее время это понимание все более устаревает. Развитие технологий оказалось столь стремительным, что большая часть населения планеты прочно утверждается в роли пользователя. При этом во все большей степени градация пользователей, еще недавно бывшая обыденным явлением («опытный», «умелый», «начинающий» и т.д.), сводится к одной категории – пользователь. Неважно, на каком уровне – человек либо пользуется информационными технологиями, либо не пользуется.

Тенденции развития информационных технологий все более склоняются к тому, что ведущим понятием становится слово «культура». «Информационная» - это лишь уточнение. Объяснение простое: глобальная информатизация привела к тому, что только использовать технологии, (знать где, как и в каких случаях следует нажимать кнопки) недостаточно. Информационные технологии все больше становятся механизмом, средством доступа к информации и работы с ней. Это обратная сторона распространения технологий. Не успев «овладеть массами» пользователей, «кнопочная идеология» уходит в прошлое. Пользователь, как бы он ни был погружен в мир технологии, сколь бы ни глубок его личный уровень владения технологиями, остается пользователем, а не создателем инструмента.

Поэтому период выделения информационной культуры в отдельную область культуры и человеческой деятельности становится историей. Информационная культура становится неотъемлемой частью общей культуры человека, необходимым условием существования и развития личности. Ближайший аналог – это умения читать и писать. Это обязательный минимум для каждого, без него нельзя и фактически невозможно жить в современном обществе.

Информационную культуру можно определить как способность человека к построению собственной информационной картины мира, формулированию ценностного отношения к объектам, явлениям и процессам постоянно изменяющейся информационной среды, регуляцию собственной информационной деятельности, информационных взаимодействий и взаимоотношений. Введен термин «информационное

мировоззрение», связываемый с определяющей ролью информации и информационных процессов в технических, социальных и природных (системно-информационный подход) системах, с осознанием значимости и роли информации, информационных технологий и процессов в жизни человечества.

Когнитивный аспект информационного мировоззрения предполагает: построение человеком собственной информационной картины мира, в основе которой [2]:

- понимание закономерностей протекания информационных процессов в системах разного рода (системно-информационный подход);
- освоение области информационных технологий и информатики как фундаментальной, надпредметной области;
- осознание связей информатики и других наук.

Аксиологический аспект информационного мировоззрения человека связан с его деятельностью[2]:

- представлениями о этических, моральных и юридических нормах деятельности в информационной сфере;
- оценкой негативных проявлений в информационной среде (насилие, безнравственность, безвкусица, девиантное поведение и т.п.);
- выбором информации в познавательных, профессиональных, самообразовательных и иных целях;
- личностной самореализацией;
- принятием ответственности за применение знаний, умений и навыков информационной деятельности;
- пониманием совокупности последствий развития процессов информатизации жизнедеятельности человека и общества;
- осознанием значимости информационной экологии в условиях информационного общества.

Эволюция информационных технологий, трансформирующее их воздействие на общество и отдельного человека актуализировало извечные человеческие вопросы этики, морали, нравственности и ответственности.

Принимая во внимание бурное развитие самой техники, очевидно, что приоритетное внимание к изучению самих технологий является пустой тратой времени.

Измененная парадигма подготовки студентовпредполагает, прежде всего, смену ее приоритетов в сторону усиления компетенций в области информационной культуры и формирования информационного мировоззрения.

**Выводы.** В основу такой подготовки по нашему мнению должен быть заложен модульный принцип формирования ее содержания:

- когнитивный модуль, предполагающий когнитивный аспект информационного мировоззрения, закладываемый в базовых учебных курсах «Информатика», «Программирование», «Предметно ориентированное программное обеспечение» и др.;
- аксиологический модуль – включение аксиологических смыслов в такие учебные курсы, как, «Компьютерные сети» «Мультимедиа технологии»;
- технолого-дидактический модуль, предназначенный для формирования у будущих учителей информатики профессионально-педагогического аспекта информационного мировоззрения в курсах: «Информационные и коммуникационные технологии в образовании», «Теория и методика обучения информатике»;
- проектный модуль в форме курсовых работ, докладов, рефератов, технолого-дидактических моделей и проектов, включая педагогические практики.

Мы считаем, что новая парадигма подготовки студентов должна быть профессионально ориентированной и «заточена» под реальную практику. Это означает, что большая часть учебных курсов должна быть выстроена по новому принципу, позволяющему сочетать теоретический и практический аспекты будущей профессиональной деятельности с проектной деятельностью студентов. Последняя, в свою очередь, должна быть ориентирована на решение учебно-профессиональных задач и ситуаций.

С нашей точки зрения построения процесса обучения, теоретическая часть должна строиться как органическое сочетание форм обучения «лекция – лабораторно-практическое занятие – проект – коллоквиум». Практическая подготовка как сочетание «лабораторного практикума – проект – конференция». Проектная деятельность студентовдолжна иметь выход на педагогическую практику и сочетать в себе формы «профессиональная ситуация – проект – лабораторное занятие – коллоквиум».Итогом всех видов занятий студентов должен стать практикоориентированный портфолио, который может быть применен в период прохождения педагогической практики.

Таким образом, фактически единственным средством противодействия негативу в информационном мире является ответственность и этические нормы самих пользователей. Поэтому подготовка пользователей информационных технологий становится насущной необходимостью, так как введение сетевой цензуры здесь не поможет. Подготовка пользователей информационных технологий, которые рассматриваются как часть человеческой культуры, инструмент ее познания и необходимое базовое условие профессионального и социального участия человека в общественной жизни, должна вестись на высоком образовательном уровне. Для качественной подготовки пользователей необходимы квалифицированные преподаватели информатики – особая группа людей, для которых информационные технологии являются предметом профессионального интереса.

**Литература:**

1. Леви-Строс К. Структурная антропология / К. Леви-Строс. – М.: Экспо-Центр, 1998. – 443 с.
2. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди (психология человеческих отношений). Люди, которые играют в игры (психология человеческой судьбы) / Э. Берн. – СПб: Лениздат, 1992. – 359 с.
4. Гуссерль Э. Собрание сочинений / Э. Гуссерль. – М.: Логос, 1994
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
6. Субботский Е.В. Изучение у ребёнка смысловых образований / Е.В. Субботский // Вестник Московского университета. Серия 14 Психология. – 1989. - №1. – С. 67 – 74.
7. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре / Ю.М. Лотман. – СПб: Искусство, 1994. – 399 с.

**УДК 378.1**

**старший преподаватель Ямщикова Екатерина Геннадьевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательной учреждение дополнительного профессионального образования «Институт непрерывного образования взрослых» (г. Санкт-Петербург)

# СРЕДСТВА ПРОГРАММНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие «программно-технологическое сопровождение». Автором представляется одно из средств программно-технологического сопровождения повышения квалификации преподавателей высшей школы - модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения – MOODLE как платформа для организации электронного обучения и контроля знаний.

*Ключевые слова:* программно-технологическое сопровождение, модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения, повышение квалификации преподавателей высшей школы.

*Annotation.* The article deals with the concept of "software and technological support". The author presents one of the means of software and technology support for advanced training of teachers of higher education-modular object-oriented dynamic learning environment-MOODLE as a platform for e-learning and knowledge control.

*Keywords:* software and technology support, modular object-oriented dynamic learning environment, advanced training of teachers of higher education.

**Введение.** Термин «сопровождение» прочно вошел в педагогическую теорию и практику. Большинство автором рассматривают сопровождение как педагогическую деятельность, организующую взаимодействие между субъектами образования (Биянова М.Р., Козырева Е.А., Кривых С.В., Мазурчук Е.О., Чекунова Е.А. и др.). Характеризуя направление взаимодействия, различными авторами используются разные прилагательные: психолого-педагогическое, социально-педагогическое, методическое, тьюторское, информационное и т.д. В рамках данной статьи представляется программно-технологическое сопровождение, данное понятие ранее исследовали Марон А.Е., Монахова Л.Ю. [1], Егорова Ю.Н. [2] и др., рассматривая данный вид сопровождения как «активное информационное взаимодействие между преподавателем, обучаемым (обучаемыми) и средствами информационных технологий, ориентированное на выполнение разнообразных видов самостоятельной деятельности с объектами предметной образовательной среды и осуществляемое оперированием компонентами системы средств обучения» [1, с. 36].

**Изложение основного материала статьи.** Рассматривая средства программно-технологическое сопровождения в повышении квалификации преподавателей высшей школы, мы изучили многочисленные работы, в которых рассматривается данный вопрос. До бурного роста информационных технологий в программно-технологическом обеспечении образовательного процесса понимали различные средства на печатных носителях (учебно-методические пособия, рекомендации для учителя, учебники и учебные пособия, задачники и сборники упражнений, учебные плакаты, дидактические карточки с набором заданий, инструктивные карты и т.д.), с развитием технических средств обучения стало модным применение на занятиях кинороликов, аудиозаписей, разных средств проецирования картинок и т.д. С появлением компьютера, а потом и Интернета начался стремительный рост развития средств программно-технологического сопровождения образовательного процесса, в том числе в повышении квалификации: появляются компьютерные обучающие и тестирующие программы, медиа учебники и пособия.

Тюлина О.А. и Кривых С.В. [3, с. 39] предлагают выстраивать систему сопровождения, исходя из трудностей, которые испытывают субъекты образовательного процесса. Авторы выделили направления программно-технологического сопровождения педагогов: овладение современными формами и приемами работы с обучающимися (новые образовательные технологии, интерактивные методы, проектная деятельность, средства создания электронных учебников и пособий); освоение новых информационных сред для использования их в образовательном процессе; освоение новых ролей педагогов в работе с обучающимися (тьютор, консультант, технолог, модератор и т.д.).

Особое место в программно-технологическом сопровождении повышения квалификации преподавателей высшей школы играют современные системы управления обучением, которые сегодня являются примером интеграции технологии управления образовательным процессом – ИТ-платформу [4].

В качестве программно-технологического сопровождения повышения квалификации преподавателей высшей школы активно используется модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения – MOODLE как платформа для организации электронного обучения и контроля знаний, которая отличается богатством функционала, гибкостью, надежностью и простотой использования, имеет возможность интеграции с другими информационными системами, устанавливать новые модули, дополняться новыми функциями.

Из опыта использования в процессе повышения квалификации преподавателей высшей школы системы MOODLE выделяются ее положительные качества:

- система используется для всех форм обучения (очное, заочное, дистанционное и т.д.), организуя взаимодействие субъектов образовательного процесса;
- система имеет доступный и понятный интерфейс, не требующий для его освоения затрат времени;
- система представлена в виде модульной структуры, способной легко трансформироваться и совершенствоваться;
- система рассчитана на использование текстовых и мультимедийных данных, позволяет редактировать их, как преподавателями, так и обучающимися;
- система поддерживает разную структурную компоновку курсов: календарную, тематическую, линейную, форумную и т.д.;
- каждый элемент системы имеет защиту и снабжен логином и паролем;
- система обладает богатым набором составляющих для организации взаимодействия в виде отдельных элементов: чата, ресурса, форума, тезауруса, опроса, рабочей тетради, урока, тестов, анкеты, семинара и т.д.;
- в системе доступны разные виды отчетов: от количества посещений и кликов, до оценочных ведомостей;

- система позволяет осуществлять рассылку по электронной почте обучающихся новостей, форумов, учебных материалов, комментариев преподавателей, оценочных ведомостей и т.д.;

- система фиксирует посещения обучающимися тех или иных курсов, а также их активность на страницах количеством кликов (графики и деталями взаимодействия обучающихся с различными курсами (первого и последнего входа, количества прочтений, сообщений, записей и т.д.).

Система MOODLE в системе повышения квалификации преподавателей высшей школы может использоваться в разных ситуациях:

- в качестве информационной поддержки очного обучения;
- при увеличении доли самостоятельной работы;
- при дистанционном обучении;
- при заочном обучении;
- при тестировании или другом контроле знаний.

В системе повышения квалификации преподавателями активно используются следующие элементы системы:

1) элемент «ЗАДАНИЕ» - это самый простой и гибкий способ, который позволяет преподавателю разрабатывать различные задания для слушателей курсов повышения квалификации, активизируя тем самым учебный процесс. Данный модуль легко позволяет загружать выполненное задание в любом формате: текст, графики и таблицы, картинки, небольшие медиафайлы и т.д., развивая тем самым еще и творческий потенциал слушателя;

2) элемент «РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ» - может генерировать разные задания одного курса или темы в одно место. Различие в том, что данный модуль предполагает ответы только в виде текстов, но дает возможность их редактировать, как преподавателю, так и слушателю;

3) элемент «ФОРУМ» служит для обмена оперативной информацией между всеми слушателями данного курса, а также может быть использован для проведения общих дискуссий. Данный модуль используется как инструмент коммуникации между участниками образовательного процесса. Слушатель может подписаться на форум, тогда содержание дискуссии будет автоматически отправляться ему на электронную почту;

4) элемент «ЧАТ» является инструментом синхронной коммуникации, позволяющим общаться в режиме реального времени;

5) элемент «ОПРОС» используется для стимуляции слушателей для размышления над каким-то дискуссионным вопросом или темой;

6) элемент «ТЕСТ» создает наборы тестовых заданий с несколькими вариантами ответов. Вопросы теста забиваются в базу данных и используются по мере необходимости. Комбинация тестов производится автоматические программой, поэтому можно создавать разные тестовые листы для разных слушателей, причем тесты бывают обучающие, т.е. показывать только правильные ответы, а могут быть контролирующие, т.е. состоящие из нескольких вариантов ответов;

7) элемент «ТЕЗАУРУС» является мощным инструментом обучения, позволяя добавлять комментарии к определениям и терминам на другой страничке, формируя при этом список определений и терминов, который можно посмотреть в любой момент. Можно экспортировать определения на другие странички в рамках одного курса;

8) элемент «WIKI» организует совестную работу слушателей (во главе с преподавателем или без него) над каким-то текстом, документом, статьей и т.д. Правки каждого участника хранятся в программе и могут быть просмотрены преподавателем, тем самым видна активность каждого работающего в группе.

Описанные модули системы MOODLE являются мощным дидактическим средством в процессе программно-технологического сопровождения образовательного процесса в системе повышения квалификации преподавателей высшей школы. Успешность электронного обучения зависит не только на правильном выборе программного обеспечения, но и от используемой в нем образовательной технологии, обеспечивающей максимально возможное взаимодействие слушателя и преподавателя в рамках информационной среды. Слишком сложное программное обеспечение для использования выбранной системы существенно затруднит восприятие содержания изучаемого, а также вызовет неприятие к использованию электронных платформ в образовательном процессе. Успешное внедрение перечисленных систем основано на доступном программном обеспечении, соответствующем требованиям и слушателей, и преподавателя, а также является эффективным средством развития информационной грамотности слушателей курсов повышения квалификации.

Электронные системы управления процессом обучения позволяют использовать богатые возможности медиаобразования для развития информационной грамотности слушателей. Web-ориентированная платформа позволяет загружать на только учебные тексты, но и различные медиапродукты, самым распространенным из них является презентация, выполненная в программе Power Point. Презентация может эффективно использоваться и для чтения лекции, и для проведения семинаров, дискуссий, особенно в технологии инкрементализма, а также для проверки знаний слушателей в форме защиты реферата, выступления на семинаре, обзора своего исследования. Кроме презентаций система способна загружать видеоролики, аудиофайлы для иллюстрации учебного материала, что также способствует лучшему усвоению и запоминанию содержания изучаемого материала.

Кроме информационных платформ для развития информационной грамотности слушателей курсов повышения квалификации может использоваться виртуальная среда обучения. Преподавателем может использоваться глобальная сеть Интернет, как для организации самостоятельной работы слушателей, так и организации исследовательской деятельности на занятии или во внеурочное время.

**Выводы.** Использование возможностей программно-технологического сопровождения в повышении квалификации преподавателей высшей школы посредством сети Интернета или информационных платформ управления процессом обучения способствует не только развитию информационной грамотности слушателей, но и развитию умений понимать, анализировать, интерпретировать информацию, развитию их творческих способностей, креативности, критического мышления, способности к самовыражению, информационно-коммуникативной компетентности.

**Литература:**

1. Марон А.Е., Монахова Л.Ю. Структурно-содержательная модель программно-технологического сопровождения образования взрослых // Человек и образование. – 2015. - № 1(42). - С. 34-37.

2. Егорова Ю.Н. Программно-технологическое обеспечение взаимосвязи процессов специализации и самоопределения социального педагога: Автореферат дисс… доктора пед. наук. - Оренбург, 2011.
3. Тюлина О.А., Кривых С.В. Методическое сопровождение деятельности преподавателей вуза в условиях перехода на уровневую систему высшего профессионального образования: Монография. – СПб.: Экспресс, 2013. – 128 с.
4. Кривых С.В., Буваков К.В. Развитие пользовательской активности студентов средствами электронного ресурса в системе MOODLE // Мир науки, культуры, образования. – 2016. - № 5 (60). – С. 36-40.

**Педагогика**

**УДК: 371**

**аспирант кафедры межкультурной коммуникации Ян Хайянь**
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

## ФОРМИРОВАНИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА МАТЕРИАЛЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ТИПАЖА

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие филологической компетенции, а также ее структура в рамках задач обучения русскому языку как иностранному. Выделяются основные содержательные компоненты филологической компетенции, формируемой на материале феномена лингвокультурного типажа.

*Ключевые слова*: обучение русскому языку как иностранному, филология, филологическая компетенция, лингвокультурный типаж, лингвокультурные концепты, культурные коннотации.

*Annotation.* The article studies the concept of philological competence and its structure under the framework of foreign Russian teaching tasks. According to the phenomenon of linguistic-cultural character, emphasize the main content components of philological competence.

*Keywords*: Russian as a foreign language teaching, philology, philological competence, linguistic-cultural character, the concept of linguocultural, cultural connotation.

**Введение.** Филологическая подготовка является основой для обучения студентов другим дисциплинам, а также основой для всестороннего развития студентов на протяжении их профессиональной деятельности. Формирование филологической компетенции студентов-филологов является наиболее важной задачей филологического образования, в процесс которого включено и преподавание русского языка как иностранного студентам-филологам.

Проблемам определения сущности филологии посвящены работы многих исследователей: С.С. Аверинцева, В.Д. Аракина, И.В. Арнольд, О.С. Ахмановой, М.Л. Гаспарова, С.И. Гиндина, И.М. Магидовой, М.А. Соколовой, С.Г. Тер-Минасовой, Л. Блумфилда, Д. Болинджера, Д. Кристала, А. Графтона и др.

Термин «филология» неоднозначно трактуется в научной литературе. Большинство исследователей определяет филологию как группу дисциплин общей направленности и связывает ее задачи с изучением текстов различного характера. Так, в «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой филология определяется как «общее название дисциплин, изучающих язык, литературу и культуру данного народа преимущественно через посредство литературных и других культурно-исторических сочинений и памятников»[3, с. 492]. С.С. Аверинцев определяет филологию как «содружество гуманитарных дисциплин - лингвистической, литературоведческой, исторической и др., изучающих историю и выясняющих сущность духовной культуры человечества через языковой и стилистический анализ письменных текстов»[1]. М.Л. Гаспаров считает, что «филология – это универсальное знание, вырастающее из текстов, но возвращающееся к ним в смиренной заботе о понимании. Филология – это служба общения культур»[6].

Ряд авторов, не отрицая определяющей значимости текста для филологических исследований, подчеркивают ее связь со знаниями о культуре и духовных достижениях человеческого общества. Так, С.И. Гиндин подчеркивает, что «филология представляется не только методологической основой других гуманитарных наук и общественных наук, но и одной из практических служб, без которых не может существовать современное развитое общество»[7, с. 83]. «Новый словарь методических терминов и понятий» трактует филологию как совокупность наук, изучающих культуру народа, выраженную в языке и литературном творчестве[2, с. 337]. Е.Н. Соловова отмечает, что «филология – это не отдельная наука, а область знаний, объединяющая целый ряд различных наук, общей целью которых является познание духовных достижений человеческого опыта посредством языка, на котором создаются те или иные произведения, и культуры, без знания которой невозможно полное понимание значения этих произведений»[17, с. 5].

**Изложение основного материала статьи.** Важным для методистов является вопрос об определении понятия и содержания филологической компетенции. Ряд исследователей связывают ее с понятием текста. Так, К. С. Махмурян понимает филологическую компетенцию как «готовность и способность воспринимать и интерпретировать текст во всей полноте его содержания и формы»[14, с. 205]. Е. В. Волгина подчеркивает, что ядром гуманитарного мышления является текст, а главной деятельностью специалиста-филолога – работа с текстом. Автор обращает внимание на тот факт, что для специалиста-филолога важен не любой, а художественный текст. При работе с художественным текстом реализуется практическая деятельность филолога и обнаруживается уровень его профессиональной филологической компетентности[5, с. 8-12].

Дидактико-филологическая компетенция педагога реализуется через организацию работы с текстом, если текст рассматривается в следующих обучающих функциях: как иллюстрацию функционирования языковых единиц; как образец речи определенной структуры, формы и жанра; как образец реализации речевых намерений автора; как модель порождения речевого высказывания, сообщения или речевого общения (текст – диалог, полилог); как структуру управления смысловым восприятием; как структуру управления учебными действиями обучающихся в процессе изучения аспектов языка (фонетике, интонации, лексике, грамматике) и всем видам речевой деятельность [18, с. 13-18].

Другие исследователи относят вопрос о филологической компетенции к проблематике лингводидактики. Например, И.М. Комякова рассматривает филологическую компетенцию как лингво-дидактический компонент, который имеет следующие элементы: лингвистический; общегуманитарный; социокультурный (включающий общекультурную, культуроведческую, лингвокультуроведческую, социолингвистическую, социальную субкомпетенции)[13]. По мнению М.Ю.Михайлова, филолого-дидактическая компетенция формируется через создание в процессе обучения филологического контекста педагогической деятельности, которая реализуется во благо обучающихся языковыми средствами, с помощью которых передаются языковые единицы, содержащие культуроведческую информацию [15].

Многие исследователи включают в филологическую компетенцию широкий круг различных аспектов, в том числе обусловленных особенностями национальной культуры. Так, Н. А. Кончарова определяет филологическую компетенцию «способность обучающихся правильно соотносить релевантные языковые особенности с условиями, сферами и ситуациями общения, готовность осуществлять исследование языковых единиц в рамках предложенной научной парадигмы, а также принимать культуру, литературное наследие страны изучаемого языка, что позволяет достичь высокого уровня владения языком» [8, с. 125]. Вместе с тем автор отмечает, что структуру филологической компетенции составляют лингвистическая, коммуникативная, методическая, научно-исследовательская, когнитивная, социокультурная, креативная, аксиологическая компетенции. В качестве базового компонента в структуре филологической компетенции рассматривается лингвистическая компетенция. Филологическая компетенция выполняет коммуникативную, педагогическую и научно-исследовательскую функции, раскрывающие содержательную сторону обозначенной компетенции [9].

Наибольшее количество компонентов в содержание филологической компетенции включает Е.А. Пореченкова, которая отмечает, что филологическую компетенцию можно считать полностью сформированной при наличии следующих компонентов: лингвистического – умений и навыков, обеспечивающих грамотное владение языком (основы фонетики, лексикологии, грамматики, стилистики); общегуманитарного – эрудиции, основанной на системном изучении гуманитарных наук (история, страноведение, культуроведение, литературоведение); личностного – духовных качеств личности, норм поведения, нравственных идеалов; осознания общечеловеческих ценностей; самообразовательного – навыков самостоятельной работы, готовности к постоянному самообразованию в области филологии и других наук; стратегического – умения применять полученные знания из различных областей в реальной жизни, в том числе для решения разнообразных профессиональных проблем, формулировать и отстаивать свою точку зрения; социального – готовности работать с представителями различных социальных групп, соблюдая нормы культурной этики и выбирая доступный и понятный конкретной аудитории способ изложения мысли; информационного – наличия информационной культуры, позволяющей использовать новейшие информационные технологии в научно-исследовательской работе; эстетического – наличия способности к творчеству и эстетическому восприятию действительности, предполагающего увлеченность различными видами искусства (художественная литература, музыка, живопись, театр, киноискусство, народное творчество) [16, с. 172].

Следовательно понятие филологической компетенции является многомерным и многокомпонентным, включает знания, умения и навыки, относящиеся к области различных дисциплин, формирует личностные и профессиональные качества, развивает способности студентов. Как отмечают Г.В. Донченко, Г.Ф. Брызгалова, Н.И. Маслова, «для филологической аудитории важно показать, что не только в языке, но и в фактах языка находит отражение национальная специфика народа – носителя языка. Широкое привлечение в учебный процесс историко-художественных, литературных памятников страны изучаемого языка представляет собой непременное условие подготовки высококвалифицированных специалистов-филологов» [11, с. 112-113].

Обобщая представленные концепции и ориентируясь на задачи обучения иностранных студентов-филологов, считаем целесообразным выделение следующих компонентов филологической компетенции:

1. Собственно-лингвистический (семантический потенциал слова, системные лексические связи).
2. Социокультурный (история и культура страны изучаемого языка).
3. Лингвокультурологический (культурные коннотации, ассоциативный и оценочный потенциал лексики, лингвокультурные концепты).
4. Сопоставительный (сопоставление фактов собственной лингвокультуры и лингвокультуры изучаемого языка).
5. Текстовый (филологический и культуроинформативный потенциал художественных и публицистических текстов).

На наш взгляд, важным источником материала для формирования филологической компетенции в рамках лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку иностранных студентов [4, с. 75] является лингвокультурный типаж, который определяется исследователями как узнаваемый образ представителя определенной культуры, совокупность которых и составляет культуру того или иного общества. Будучи абстрактным ментальным образованием, лингвокультурный типаж представляет собой в исследовательском отношении разновидность концепта. Это концепт, содержанием которого является типизируемая личность. Соответственно, можно выделить образную, понятийную и ценностную сторону в содержании «лингвокультурного типажа» [12, с. 5-25]. К самым исследованным лингвокультурным типажам исследователи относят следующие: русский интеллигент, русский богатырь, русский дворянин, русский офицер и другие.

О.А.Дмитриева предлагает следующую модель описания лингвокультурного типажа, отражающую его структуру и включающую следующие компоненты: 1. паспорт лингвокультурного типажа (внешний образ, одежда, возраст, гендерный признак, происхождение, место жительства и характер жилища, сфера деятельности, досуг, семейное положение, окружение, речевые особенности), 2. социокультурная справка, 3. дефиниционные характеристики, 4. ценностные характеристики [10].

**Выводы.** Поскольку лингвокультурный типаж - это абстрактное ментальное образование и в исследовательском отношении он представляет собой разновидность концепта, то методика формирования филологической компетенции на его основе позволяет обеспечить материалом все ее важнейшие аспекты:

1. Собственно-лингвистический (семантический и системный потенциал основных вербализаторов лингвокультурного типажа).

2. Социокультурный (знания о роли лингвокультурного типажа в истории и культуре России).

3. Лингвокультурологический (ассоциативный, ценностно-оценочный потенциал лингвокультурного типажа).

4. Сопоставительный (сопоставление коррелирующих лингвокультурных типажей: на уровне вербализаторов и концептов).

5. Текстовый (понимание и интерпретация контекстов, раскрывающих концептуальное содержание лингвокультурного типажа).

Таким образом, обращение к феномену лингвокультурного типажа предоставляет актуальный материал для формирования филологической компетенции иностранных студентов.

**Литература:**

1. Аверинцев, С.С. Филология // Большой энциклопедический словарь. - 3-е изд.: В 30-ти т. - М.: Советская энциклопедия, 1997. - Т. 27.

2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966. – 608 с.

4. Васильева Г.М. «…ты один мне поддержка и опора…» (размышления об актуальных задачах лингвокультурологии). – Мир русского слова, 2002. №2. - С. 75-78.

5. Волгина Е. В. Роль филологического анализа художественного текста в формировании лингвистической и литературоведческой компетенций // Вестник ВУиТ. 2010. №5. С. 8-12.

6. Гаспаров Л. М. Памяти Сергея Аверинцева // Новый мир. 2004. № 6.

7. Гиндин С.И. Введение в общую филологию // Авторские учебные программы по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам: психология, педагогика, лингвистика, литературоведение. М., 1998. С. 83

8. Гончарова Н.А. Логический подход к формированию филологической компетенции студентов магистратуры педагогических вузов (на материале вариантов английского языка). Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогич. наук. - Мичуринск, 2011. - 489 с.

9. Гончарова Н.А. Логический подход к формированию филологической компетенции студентов магистратуры педагогических вузов: автореф. дис.. док. пед. наук. / Н.А. Гончарова. - Ярославль: ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2011.

10. Дмитриева О.А. Лингвокультурные типажи России и Франции XIX века:Монография. Волгоград: Перемена, 2007.

11. Донченко Г.В., Брызгалова Г.Ф., Маслова Н.И. Взаимодействие коммуникативного, учебно-познавательного и воспитательного аспектов в процессе обучения русскому языку зарубежных филологов-русистов // V Международный конгресс МАПРЯЛ. Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Доклады Советской делегации. —М.: Русский язык, 1982. — С. 111—120

12. Карасик В.И., Дмитриева О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия:Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажи: Сб. науч. Тр. Под ред. В.И. Карасика, Волгоград: Парадигма, 2005; с. 5-25

13. Комякова И.М. Коммуникативно – прагматические аспекты единиц общения. М., - 2002.

14. Махмурян К. С. Содержание понятий "филология" и "филологическая компетенция" на современном этапе // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 3. С. 202-207.

15. Михайлова М. Ю. Формирование дидактико-филологической компетенции будущего учителя английского языка. Самара, изд. СГГУ, - 2008.

16. Пореченкова Е. А. Задачи развития филологического образования на современном этапе // Вестник МГУ. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008, № 1. С. 169-175.

17. Соловова Е.Н. Пореченкова Е.А. Определение состава филологических наук // Иностранные языки в школе. 2007. № 8. С. 5.

18. Соловова Е. Н., Пореченкова Е. А. Формирование филологической компетенции в профильной школе и вузе // Иностранные языки в школе. - 2006, № 8. С. 13-18.

**Педагогика**

**УДК:376.3**

**магистрант факультета психологии и педагогики Яночкина Полина Александровна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
**кандидат психологических наук, доцент кафедры**
**«Специальной педагогики и психологии» Медведева Елена Юрьевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ТЕХНИК В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема нарушения звукопроизносительной стороны речи у детей дошкольного возраста. Разбираются вопросы эффективного использования двигательных техник в логопедической работе. Отмечается их влияние на все уровни головного мозга, участвующие в звукопроизношении. Рассмотрен нейропсихологический аспект проблемы взаимосвязи речи и движения. Приведены результаты эмпирического исследования, подтверждающего существование прямой связи между сохранностью элементарных компонентов праксиса и нормативностью звукопроизношения и важность использования комплексного использования двигательных техник в коррекционной работе, дифференцируя

ее в зависимости от структуры дефекта. Оценена эффективность коррекционной программы с доминированием в ней двигательных техник.

*Ключевые слова:* звукопроизносительная сторона речи, коррекция, двигательные техники, компоненты праксиса, дошкольный возраст.

*Annotation.* The article deals with the problem of violation of the sound side of speech in preschool children. The questions of effective use of motor techniques in speech therapy work are analyzed. Their influence on all levels of the brain involved in sound production is noted. The neuropsychological aspect of the problem of the relationship between speech and movement is considered. The results of an empirical study confirming the existence of a direct relationship between the safety of the elementary components of praxis and the normativity of sound and the importance of the use of complex motor techniques in correctional work, differentiating it depending on the structure of the defect. Evaluated the effectiveness of correctional programs with dominance in her moving techniques.

*Keywords:* the sound side of speech , the pronunciation, correction, motor technologies, the components of praxis, pre-school age.

**Введение.** Исследования последних лет свидетельствуют о том, что число детей, имеющие нарушения звукопроизносительной стороны речи, достаточно велико. По данным Росстат, число детей в возрасте до 14 лет, имеющих речевые нарушения, составляет 689,6 тыс.чел., то есть 3,3 % от числа всех осмотренных детей. Обследование детей в массовых садах, представленного Архиповой Е.Ф., показало, что в старших и подготовительных к школе группах от 40 до 60% детей имеют отклонения в речевом развитии. Таким образом, в первые классы школ поступают свыше 50% детей с дефектами звукопроизношения [4]. Но, несмотря на достаточную теоретическую разработанность данной проблемы и, как следствие, обилие методик коррекции звукопроизношения, используемых в практике, число детей, имеющих те или иные дефекты звукопроизносительной стороны речи, не имеет тенденции к снижению. Следовательно, существует необходимость разрабатывать новые направления коррекционной работы с такими детьми.

Наиболее перспективным на сегодняшний день нам видится направление, включающую в себя работу по воздействию на все уровни головного мозга, участвующие в звукопроизношении – ствол мозга, подкорковые зоны, первичные и вторичные зоны коры, а также стимулирующие межполушарное взаимодействие. Таким эффективным методом коррекции нам представляется использование двигательных техник в логопедической работе. В нашей работе мы опираемся на теорию Н.А. Бернштейна, которая говорит о том, что речь представляет собой сложный двигательный акт, и, как любой другой вид праксиса, он организован на различных уровнях головного мозга, на каждом из которых «обслуживаются» и другие виды произвольных движений. Мозговые структуры, участвующие в организации произвольных движений человека, анатомически подставлены пятью основными уровнями, обозначенными по восходящей латинскими буквами A, B, C, D и E. Помимо этого, каждому уровню организации движений дано название, отражающее его анатомический и функциональный радикал. Разным уровням мозговой организации двигательных и ВПФ соответствуют разные типы полей коры мозга. Каждый последующий уровень (тип полей мозга) сложнее предыдущего по анатомическому строению, выше по функциональной иерархии и моложе по филогенетическому возрасту. Безусловно, ни одно движение не обслуживается только одним уровнем построения, но для каждого движения есть свой ведущий уровень [3]. Из всего вышеприведенного мы можем заключить, что, развивая соответствующие свойства общей моторики, мы можем воздействовать на необходимые движения органов артикуляционного аппарата, а это, в свою очередь, приведет к совершенствованию звукопроизношения. Однако, данное утверждение нуждается в эмпирическом подтверждении.

**Изложение основного материала статьи.** Для проверки теоретического предположения нами было проведено экспериментальное исследование в рамках дошкольной деятельности. В исследовании приняли участие 40 детей в возрасте 5-6 лет, посещающих детский клуб г.Санкт-Петербурга. В качестве диагностического материала нами был использован комплекс методик, направленных на изучение особенностей звукопроизношения и компонентов праксиса:

- тестовая методика «Диагностика устной речи» Т.А. Фотековой (адаптированная для детей дошкольного возраста), в частности, задание 3, диагностирующее звукопроизношение 5 групп звуков (свистящие, шипящие, л и л’, р и р’, остальные звуки). Каждая из групп оценивалась отдельно. Для оценки выполненных заданий использовалась балльная система: 3балла - нормативное произношение всех звуков группы; 1балл – искажается или заменяется во всех речевых ситуациях только один звук группы; 0 баллов – искажаются или заменяются несколько звуков группы или все. Однако, для более детального и качественного анализа нами также указывался характер нарушения звука (отсутствие, замена, искажение);
- нейропсихологические пробы: 1) проба «Пересчет пальцев», определяющая наличие пареза, нарушений точности движений или патологической дистонии и атаксии. 2) проба на смену позы руки Н.И. Озерецкого, оценивающая сохранность динамической организации движения. 3) проба на исследование праксиса позы, выявляющая уровень сохранность кинестетической основы построения движений. 4) проба на исследование пространственной организации движения. Для оценки успешности проб нами также применялась балльная система: 3 - задание выполняется самостоятельно и правильно обеими руками; 2 - имеются умеренные трудности, требуется небольшая помощь при выполнении задания/ частичное комментирование своих действий; 1 – задание успешно выполняется только одной рукой/ требуется помощь и комментировании своих действий на протяжении выполнения всего задания; 0 - задание выполняется с ошибками при оказании помощи/ не выполняется, есть затруднения в комментировании своих действий. Кроме того, мы проанализировали полученные результаты в разрезе ведущего уровня в организации того или иного движения согласно теории Бернштейна.

По результатам констатирующего эксперимента испытуемые из экспериментальной группы были разделены нами на категории для проведения формирующего эксперимента. Поскольку каждую форму нарушения звукопроизношения отличает своеобразие организации произвольного двигательного акта, имеет смысл разделить испытуемых на группы в соответствии с преобладанием у них той или иной формы нарушения звукопроизношения с тем, чтобы сформировать адекватную коррекционную программу. Нами была выделена ведущая форма нарушения у каждого ребенка, и в соответствии с этим дети были объединены в группы. Так, у испытуемых выделили 2 ведущие формы – замена и искажение; однако, поскольку констатирующий эксперимент показал, что у детей, пропускающих некоторые звуки, имеют наиболее

серьезные нарушения праксиса на всех уровнях его организации, было принято решение выделить их в отдельную группу в независимости от того, какая форма нарушения у этих испытуемых преобладает. Далее нами были составлены коррекционные программы для каждой из групп с опорой на развитие определенных уровней организации движения. Для детей с таким нарушением, как пропуск ряда звуков, важно развитие всех уровней организации движения, даже низших, поэтому упор делался на нормализацию мышечного тонуса и кинетической стороны. Для детей, имеющих такое нарушение, как искажение нормативных звуков, большее внимание уделялось кинестетической организации движения. Для группы испытуемых, заменяющих некоторые звуки, важным являлось развитие кинестетической и зрительно-пространственной афферентации.

Таким образом, все испытуемые прошли курс коррекционных занятий по программе, максимально соответствующих их моторному и речевому развитию – одной из трех разработанных. Форма занятий была выбрана подгрупповая, что позволяло, с одной стороны, вовлечь большее количество детей в коррекционный процесс, а с другой стороны, использовать инструменты групповой динамики в работе. Занятия проводились два раза в неделю, длительность каждого занятия определялась в соответствии с возрастными нормами. По истечении курса занятий нами был проведен контрольный эксперимент речевых и моторных навыков испытуемых с использованием тех же методик, что и в констатирующем эксперименте.

Полученные по завершению диагностики результаты мы сравнили с входными данными. Так, в целом в выборке 65% испытуемых после проведения курса коррекционных занятий имеют нарушение только одной группы звуков или не имеют нарушения вовсе, (при входном контроле – только 30%, т.е. больше на 35%); нарушения 2-3 групп звуков имеют 35% испытуемых (до проведения занятий – 40%, т.е. сократилось на 5%). Кроме того, в настоящий момент в выборке нет испытуемых, имеющих множественное нарушение звукопроизношения – более трех групп звуков (тогда как до начала формирующего эксперимента таких было 30%, т.е. сократилось на 30%).

Таким образом, наблюдается очевидный рост уровня речевого развития после проведения коррекционных занятий по нашим программам.

Также интересно проследить динамику развития уровней организации произвольного движения в выборке. У всех испытуемых отсутствуют серьезные нарушения мышечного тонуса (при входном контроле – 27,5%, т.е. улучшение на 27,5%), имеются отдельные незначительные нарушения у ряда испытуемых. Значительные нарушения уровня В по Н. Бернштейну наблюдаются только у 2,5% (до начала формирующего эксперимента – у 37,5%, т.е. улучшение на 35%). Недостаточное развитие кинестетической афферентации присутствует у 22,5% детей (при первой диагностики – 50%, т.е. улучшение на 21,5%). Серьезные проблемы на уровне зрительно-пространственной организации есть у 47,5% (ранее – у 70% испытуемых, т.е. улучшение на 22,5%).

Очевидно, что после проведения коррекционной работы у испытуемых наблюдается улучшение развития общей моторики на всех уровнях развития, особенно это заметно при исследовании низших уровней – А и В по Н. Бернштейну. Кроме того, прослеживается связь между повышением уровня развития праксиса и нормативностью звукопроизношения – чем меньше существенных трудностей при организации произвольных движений, тем более нормативным становится звукопроизношение.

Далее мы проследили изменения этих же параметров в разрезе тех групп, на которые дети были разделены для коррекционных занятий. В группе с доминирующим нарушением «замена» 72,73% детей имеют нарушение только одной группы звуков или вовсе нормативное звукопроизношение, 27,27% - нарушение 2-3 групп звуков, а нарушений более 3 групп звуков не наблюдается вовсе (при входном контроле- 27,27%, 54,55% и 18,18% соответственно). Так, в этой категории доля детей с нормативным звукопроизношением или незначительными нарушениями увеличилась на 45,46%; доля детей с дефектами 2-3 групп звуков сократилась на 27,28%; а количество детей с грубыми нарушениями уменьшилось на 18,18%. Т.е. очевидно улучшение звукопроизношения у детей этой категории. Также наблюдаются качественные изменения и в моторной сфере. У детей, заменяющих некоторые звуки, отсутствуют серьезные нарушения на уровне А, существенные нарушения уровня В – только у 4,55%, грубые нарушения уровня С –у 22,73%, а на уровне D нарушение составляет - 27,27%. У испытуемых с преобладанием такой формы нарушения звукопроизношения, как пропуск некоторых звуков, 45,45% детей имеют нарушение только одной группы звуков или вовсе нормативное звукопроизношение, 54,55% - нарушение 2-3 групп звуков, а нарушений более 3 групп звуков не наблюдается вовсе (при входном контроле- 0%, 36,36% и 63,64% соответственно). Иными словами, в этой категории доля детей с нормативным звукопроизношением или незначительными нарушениями увеличилась на 45,45%; доля детей с дефектами 2-3 групп звуков сократилась на 18,19%; доля детей с грубыми нарушениями сократилась на 63,64%. В моторной сфере у них также отсутствуют существенные нарушения на тоническом уровне; испытуемые этой группы не имеют серьезных нарушений на уровне кинетической афферентации; у небольшой части этой группы имеются нарушения уровня кинетической афферентации, однако, у всей группы детей все еще присутствуют нарушения зрительно-пространственной ориентации. Отсутствие динамики на уровне D можно объяснить наличием более глубоких нарушений моторной сферы у испытуемых этой категории – на низших уровнях организации праксиса. У испытуемых с ведущей формой нарушения - искажение звуков, все дети имеют нарушение только 2-3 групп звуков (ранее все дети этой группы имели тяжелые нарушения звукопроизношения); также отсутствуют серьезные нарушения на уровне А и В, у 50% испытуемых этой группы есть существенные дефекты на уровне С, и у всей группы есть сложности на уровне D. Однако, результаты этой группы не вполне показательны, так как к этой категории мы смогли отнести лишь двух испытуемых из всей выборки.

Для оценки эффективности нашей коррекционной работы было принято решение о формировании контрольной группы испытуемых. По возрастному и половому признакам группы представлены одинаково. Все испытуемые также были подвергнуты тестированию по тем же методикам, исследующим звукопроизношение и праксис. По соотношению наличествующих форм нарушений, как показало входное тестирование, контрольная группа также соответствует экспериментальной – у 72,5% детей имеется замена звуков, 32,5% испытуемых пропускает ряд звуков, 35% детей искажает нормативные звуки. По тяжести нарушений звукопроизношения группа также показательны: 35% испытуемых имеют нарушения имеют нарушения 1 группы звуков или вовсе обладают нормативным звукопроизношением, 35% детей – нарушения 2-3 групп звуков, 30% детей – грубые дефекты речи (более 3 групп звуков). Для более достоверного анализа полученных результатов мы также разделили этих испытуемых и в соответствии с преобладающей формой нарушения звукопроизношения – с преобладанием замены звуков, с преобладанием искажения звуков и

отдельной категорией детей, имеющих пропуски каких либо звуков в речи, в независимости от преобладания у них формы дефекта звукопроизношения.

Кроме того, для оценки эффективности нашей программы мы провели повторное тестирование контрольной группы и по окончанию нашей коррекционной программы для экспериментальной группы. Уточним, что все это время дети контрольной группы дети посещали логопедические занятия, однако, их коррекция не предполагала использования каких-либо двигательных техник, в том числе и тех, которые были использованы в наших программах коррекции. Далее мы сравнили результаты экспериментальной группы с результатами группы контрольной.

Так, в целом количество детей, имеющих небольшие нарушения звукопроизношения или обладающих нормативным произношением, в контрольной группе увеличилось лишь на 20%, тогда как в экспериментальной группе этот прирост составил 35%; доля детей, имеющих грубые нарушения звукопроизношения в контрольной группе сократилась на 25% и составила 5% от общей выборки, а в экспериментальной группе такая категория теперь отсутствует (сократилась на 30%).

Таким образом, в речевом развитии прирост в экспериментальной группе несколько больше, чем в контрольной, что может говорить о большей эффективности преобладания двигательных техник в коррекционных занятий.

Сравним также показатели моторного развития испытуемых в обеих группах, в частности, наличие серьезных нарушений на всех уровнях организации движения. У всех испытуемых в экспериментальной группе отсутствуют серьезные нарушения мышечного тонуса (при входном контроле – 27,5%, т.е. улучшение на 27,5%), тогда как в контрольной группе – у 5% испытуемых (при входном контроле – при входном контроле – 27,5%, т.е. улучшение составило 22,5%). В экспериментальной группе значительные нарушения уровня В наблюдаются только у 2,5% (до начала формирующего эксперимента – у 37,5%, т.е. улучшение на 35%), в контрольной группе – у 27,5% процентов детей (при входном контроле – 40%, т.е. улучшение составило 12,5%). Недостаточное развитие уровня С в экспериментальной группе присутствует у 22,5% детей (при первой диагностики – 50%, т.е. улучшение составило 21,5%), в контрольной группе – у 50% (при первой диагностике – 57,5%, т.е. улучшение составило 7,5%). Серьезные проблемы на уровне D в экспериментальной группе есть у 47,5% (ранее – у 70% испытуемых, т.е. улучшение составило 22,5%), в контрольной группе – у 60% (ранее – 72,5%, т.е. улучшение составило 12,5%).

Данный анализ показывает более высокую динамику в моторном развитии на всех уровнях организации произвольного движения в экспериментальной группе в сравнении с контрольной.

Сделаем также сравнительный анализ в разрезе форм нарушения звукопроизношения. У детей с преобладанием замен ряда звуков в экспериментальной группе доля детей, имеющих незначительные нарушения или не имеющих их вовсе, увеличилась на 45,45%, тогда как в контрольной группе – всего на 15%; доля детей с нарушением более 3 групп звуков в экспериментальной группе сократилась на 18,18% и теперь равна нулю, в контрольной группе также сократилась до 0 (сократилась на 10%). У испытуемых с наличием пропусков звуков в экспериментальной группе положительная динамика относительно количества детей с небольшими и отсутствием дефектов звукопроизношения составила 45,45%, в контрольной группе – 15,38%; доля детей с грубыми дефектами звукопроизношения в экспериментальной группе сократилась на 63,64% и свелась к 0, в контрольной группе – также свелась к 0 (53,85%). В группе с преобладанием искажений нормативных звуков 100% детей экспериментальной группы из категории грубых нарушений перешли в категорию нарушений 2-3 групп звуков, тогда как в контрольной группе такой переход совершили только 50% респондентов. Таким образом, мы можем видеть, что, хотя положительный эффект от коррекции виден в обеих группах (особенно у детей с множественными нарушениями звукопроизношения), динамика в экспериментальной группе больше, что демонстрирует нам большой прирост в категории детей с небольшими нарушениями или отсутствием таковых.

Проанализируем моторные показатели в обеих группах также в разрезе преобладающей формы нарушения звукопроизношения. У детей с заменами звуков в экспериментальной группе отсутствуют серьезные нарушения на уровне А, существенные нарушения уровня В – только у 4,55%, грубые нарушения уровня С – у 22,73%, а на уровне D - 27,27%. В контрольной группе нарушения уровня А все же присутствуют – 5%, уровня В – 10%, доля нарушений на уровнях С и D более существенна – 30% и 45%. У испытуемых с преобладанием такой формы нарушения звукопроизношения, как пропуск некоторых звуков, в экспериментальной группе отсутствуют существенные нарушения на уровнях А и В, у небольшой части этой группы имеются нарушения С (27,27%), но у всей группы все еще присутствуют нарушения зрительно-пространственной ориентации. В контрольной группе также не наблюдается нарушения на уровне А, но доля детей с существенными нарушениями на уровнях В и С довольна высока (53,85% и 92,31% соответственно), присутствуют нарушения уровня D у всех испытуемых этой категории. У испытуемых с ведущей формой нарушения искажение в экспериментальной группе отсутствуют серьезные нарушения на уровне А и В, у 50% испытуемых этой группы есть существенные дефекты на уровне С, и у всей группы есть сложности на уровне D. В контрольной группе у этой категории испытуемых существенные нарушения уровня А присутствует у 50%, а нарушения трех а уровней есть у 100% испытуемых.

Очевидно, доля существенных нарушений на всех уровня организации произвольных движений во всех категориях экспериментальной группы значительно ниже, чем в контрольной группе. Это, с одной стороны, говорит об эффективности проведенных нами коррекционных заданий, а с другой стороны, может объяснять более значительную динамику речевого развития в экспериментальной группе.

**Выводы.** Таким образом, проанализировав все результаты обследования и проследив динамику речевых и моторных показателей в экспериментальной и контрольной группе как по отношению к самим себе, так и по сравнению друг с другом мы можем делать выводы об эффективности составленных нами коррекционных программ с доминированием в них двигательных техник, а также правомерность дифференциации коррекционных программ в зависимости от формы нарушения звукопроизношения. Это подтверждает правомерность рассмотрения звукопроизношения как частного вида произвольного движения, а также доказывает нашу гипотезу о связи развития всех уровней организации праксиса со звукопроизношением. Однако, в дальнейшем важно пересмотреть коррекционный маршрут и адаптировать программу занятий в соответствии с наличием трудностей на тех или иных уровнях организации произвольных движений.

**Литература:**
1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 254 с.
2. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. - М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.
3. Власова Т. М., Пфафенродт А. Н. Фонетическая ритмика в школе и детском саду. – М: Учебная литература, 1997. – 367 с.
4. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 384 с.
5. Микляева Н.В., Полозова О.А. Фонетическая и логопедическая ритмика. - М.: АЙРИС ПРЕСС, 2004. – 112 с.
6. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. – М.:Генезис, 2017. – 474 с.
7. Сиротюк А.Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников. Практическое пособие. / А.Л. Сиротюк. – М.:АРКТИ, 2008.
8. Яночкина П.А., Медведева Е.Ю. Пропедевтика нарушений чтения у детей старшего дошкольного возраста методами кинезиологических упражнений: теоретический аспект // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. - Ялта. - 2017 выпуск 55 часть IX С. 240-247.

**Психология**

**УДК 37.013.75**
**кандидат психологических, доцент Архипова Мария Владимировна**
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
**магистрант Борисова Евгения Владимировна**
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

## ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* Дошкольное образование на современно этапе требует новых путей решения для повышения качества образования и знаний детей. Возникает необходимость в разработке и применении интерактивных программ для формирования и повышения мотивации у детей дошкольного возраста. Применение интерактивной доски на занятии по английскому языку позволяет организовать последнее ярче, нестандартными по форме и содержанию, чем традиционное занятие.
*Ключевые слова:* обучение иностранным языкам, интерактивная доска, мотивация, интерес.
*Annotation.* Pre-school education at the present requires new solutions to improve the quality of education and knowledge of children. There is an urgent need to develop new interactive programs and introduce them into the process of teaching. The use of an interactive whiteboard in the classroom increases children’s engagement in the process of learning.
*Keywords*: teaching foreign languages, interactive whiteboard, motivation, interest.

**Введение.** Большинство исследователей полагают, что наиболее благоприятный возраст для овладения иностранным языком 5-8 лет, когда родной язык ребенка уже усвоен на достаточном уровне, а к новому языку он относится сознательно. Именно в этом возрасте отсутствуют трудности при вступлении в контакт на иностранном языке и ребенок способен легко «кодировать» свои мысли, проявлять природную любознательность и потребность в познании нового. Детям этого возраста характерно более гибкое и быстрое, нежели на последующих этапах, усвоение языкового материала. С возрастом человек утрачивает эти способности, у него снижается чувствительность к восприятию звуков и способность их имитировать, ослабевает кратковременная память, а также способность к зрительному, а главное, слуховому восприятию. Физиологи полагают, что “существуют биологические часы мозга, так же как существуют во времени этапы развития желез внутренней секреции ребенка. Ребенок до девяти лет – это специалист в овладении речью. После этого периода мозговые механизмы речи становятся менее гибкими и не могут так легко приспосабливаться к новым условиям. В сензитивный возрастной период наиболее успешно формируется овладение безакцентным произношением иностранных звуков, интонации слов, при условии, если маленький ребенок постоянно слушает и имитирует аутентичную иноязычную речь.

Наличие игровой мотивации, позволяющая педагогу эффективно организовать обучение у детей дошкольного возраста, даем им преимущество при усвоении иностранного (второго) языка. Такая возможность появляется при правильной организации игры в учебном процессе, где возможно сделать коммуникативно ценными практически любые языковые единицы. В следствии чего, эффективность формирования у дошкольников способности к общению на втором языке повышается за счет взаимодействия игровой мотивации и интереса к школьному обучению.

Дошкольное образование на современно этапе требует новых путей решения для повышения качества образования и знаний детей. Возникает необходимость в разработке и применении интерактивных программ для формирования и повышения мотивации у детей дошкольного возраста. Как мы знаем, дошкольный возраст уникален для изучения иностранного языка в силу определенных психических особенностей дошкольников, таких как интенсивное формирование познавательных процессов, быстрое запоминание языка, отсутствие языковых барьеров, определенная способность к имитации.

Применение интерактивной доски на занятии по английскому языку позволяет организовать последнее ярче, нестандартными по форме и содержанию, чем традиционное занятие. Использование интерактивной доски в сочетании с аудио и видео носителями позволяет реализовать принципы наглядности и системности изложения материала. Преимуществом интерактивной доски является возможность сочетания уже проверенных методов и приемов работы классической доски и функций мультимедийных возможностей,

нежели режим просмотра, как в обычных презентациях. Цель исследования: рассмотреть понятие «интерактивная игра» как средства обучению английскому языку.

**Изложение основного материала статьи.** На сегодняшний день в образовании наиболее остро стоит вопрос о необходимости улучшения качества обучения английскому языку, повышение знаний учащихся. Все более используют новые подходы и технологии, которые позволили бы повысить мотивацию учеников, тем самым повысить уровень овладения иностранным языком.

Современное общество тесно связано с компьютерными технологиями, которые уже давно проникли во всемирное информационное пространство. Несомненно, очень важную роль играет компьютеризация образования, что уже выразилось в проникновение практически во все сферы образования компьютерных технологий. Большой вклад в решении проблемы компьютерной технологии обучения внесли российские и зарубежные ученые: Г. Р. Громов, В. Ф. Шолохович, О. И. Агапова, О. А. Кривошеев, Г. Клейман, С. Пейперт, Б. Хантер и др.

Вопросы применения интерактивных методов и средств обучения на уроках в общеобразовательных учреждениях изучали такие ученые- педагоги, как: И. Р. Высоцкий, А. П. Ершов, Э. И. Кузнецов, В. М. Монахов, Б. С. Гершунский, И. В. Роберт, Е. С. Полат, Г. К. Селевко, А. А. Веряев и др.

Проведенные исследование и опыт педагогической деятельности показал, что применение интерактивных средств обучения требует четкую системную организацию и технологизации учебного процесса, при отсутствии которых, успех учеников будет носить лишь временный характер. По мнению Т. Г. Галиева, технологическое построение учебного процесса должно включать в себя четко отработанную последовательную ориентацию, грамотно и полно сформулированные цели и специфику педагогической технологии, в соответствии с чем, данный процесс может гарантировать желаемый результат.

Использование на уроках интерактивной доски позволяет реализовать как совершенно новые, так и уже годами отработанные педагогические приемы, поскольку интерактивная доска совмещает в себе как новые приемы и технологии, так и обычную классическую доску.

В концепции модернизации российского образования поставлены такие направления как: современные стандарты образования направлены на формирование профессиональных компетенций. Данные компетенции подразумевают под собой набор знаний и механическое владение профессиональных умений, а также определенный набор качеств, таких как: коммуникабельность, решительность, умение применять свои личностные качества, активность и творческий подход к работе. Приоритетной остается подготовка подрастающего поколения в условиях информационного общества, которое видоизменяется и ускоряется в современном информационном обществе. В данных условиях большое значение отводится новым педагогическим задачам, определяющим перспективу развития образования. Для того, чтобы вызвать у дошкольников интерес к изучению иностранного языка, необходимо повысить их мотивацию на занятии и активизировать активность на уроке.

Ключевую роль в современном обучении играют информационные технологии. К таким занятиям выдвигаются определенные требования: наглядность, яркость, эмоциональность, смена видов деятельности, которые обеспечат активность учеников на занятии, одну из главных ролей отводят учителю, который выступает в роли организатора всего учебного процесса и консультанта. Благодаря интерактивной доске, многие из этих требований можно реализовать именно с помощью интерактивной доски. Доказано, что применение таких технологий повышает эффективность усвоения информации учениками.

В условиях поиска новых современных методов и форм работы с целью повышения уровня овладения предмета учениками, повысился интерес к интерактивных технологиям, которые, в свою очередь, способствуют более эффективному обучению и лучшему закреплению материала. Одно из самых популяризированных нововведений стало применение на уроке интерактивной доски за счет наглядности и динамичности подачи материала. Несомненно, больших успехов можно добиться, если применять такую доску и на занятиях по английскому языку. Сочетание интерактивной доски с аудио и видеосредствами позволяет реализовывать на практике принципы наглядности, доступности и системности изложения материала [2].

Преимущества такой доски заключаются в том, что с ее помощью реализуется не только режим просмотра, как при использовании презентаций, но и возможность писать маркером, что в свою очередь сочетает в себе методы и приемы работы с обычной доской. С помощью интерактивной доски легко вовлечь дошкольников в активный процесс обучения и создать условия, способствующие повышению эффективности фронтальной работы, что позволяет повысить активность дошкольников на занятии. Для достижения желаемого результата ученикам предлагается работа с такими видами материала: просмотр и прослушивание материала, запись комментариев, выделение, перемещение и создание объектов, их группирование меду собой, физкультурная минутка и др. действия. Тем не менее существуют некоторые трудности, связанные с интерактивной доской: ее высокая стоимость и сложность обращение с таким видом оборудования, что затрудняет массовое распространение данного вида оборудования в детских садах. Но даже в тех учреждениях, где доски уже приобретены, остро стоит вопрос о ее применении: из-за недостаточной комплектности оборудования (досками необходимо оснастить каждую группу) и программного обеспечения, а также недостаточного уровня овладения интерактивной доской педагогического состава. Процесс внедрения интерактивной доски в процесс обучения недостаточно хорошо изучен в педагогическом и методическом аспектах, рассмотрение данного вопроса является частью данной научной работы.

С каждым годом, новейшие технологии и средства обучения становятся все более востребованными. Согласно Федеральному закону РФ от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ, ученик в праве выбрать форму образования, форму обучения, организацию образовательного процесса, а также методов обучения и воспитания; существует потребность в разработке и применении новых технологий и средств обучения, которые смогли повысить мотивацию учеников, в том числе и дошкольников. Одним из таких методов является интерактивная доска.

Тем не менее, внедрение в процесс обучения интерактивных досок имеет свои особенности и недостатки. К характерным критериям современной модели образования, можно отнести непрерывность, проектность, дистанционность, диалогичность, ориентация процесса обучения не только на логику предмета, но и на специфику восприятия аудиовизуальной информации. Для того, чтобы новая образовательная модель была успешной, необходимо полностью переоснастить учебные заведения, согласно информационным, коммуникативным, аудиовизуальным и интерактивным технологиям. Следует отметить, что интерактивные

доски имеют ряд преимуществ по сравнению с другими средствами обучения: возможность сохранять пометки и изменять файл при работе с материалом, для того, чтобы использовать его при дальнейшей работе и иметь возможность передать материал дошкольнику, который пропустил занятие. Также преподаватели могут значительно экономить свое время, создавая базы учебных материалов, используя материалы коллег, либо уже разработанные интерактивные развивающие пособия для дошкольников по ФГОС.

Для того, чтобы повысить мотивацию дошкольников на уроке английского языка, возможно применение интерактивной доски. Благодаря таким технологиям, дети активно вовлекаются в учебный процесс, мотивация к обучению значительно повышается, стимулируется творческое начало и личность ребенка развивается. Интерактивное обучение позволяет расширить возможности предоставления информации, ее доступность и системность изложения материала, помогает обучать детей с учетом их индивидуальных особенностей. Занятия на интерактивной доске предполагают не только аудио и видео просмотр, но и наглядные упражнения с непосредственным участием детей. Возможности анимации, выделение, перемещение объектов, выделение их при помощи цвета, позволяет задействовать визуальные, аудиальные каналы усвоения информации. Дети легко концентрируют свое внимание на объекте, активизируют свое воображение, и усвоение материала происходит легче, чем при традиционной форме обучения. Учитывая психолого- педагогические особенности детей дошкольного возраста, на уроке используются различные дидактические игры, фонетические упражнения, работа со словами.

Игра - это основная единица, при которой ведется обучение дошкольников разговорной речи. Она позволяет развивать у ребенка произвольное внимание, вовлекает ребенка в учебный процесс, тем самым повышает его мотивацию к обучению иностранного языка, помогает заучивать фразы и предложения.

Существует несколько вариантов алгоритмов для проведения интерактивных игр: подобранные педагогом задания для группы детей с предварительным вводным занятием и проблемные игры, в которых дошкольников знакомят с проблемой, которую необходимо решить. Цели и задачи должны быть четко и доступно сформулированы учителем, дабы снять трудности у детей. Учитель дает ученикам информацию о правилах игры и четкую инструкцию, которой последние должны следовать. В процессе интерактивной игры дети взаимодействуют между собой, если же они допускают ошибки, то учитель корректирует их. По окончании игры учитель вместе с учениками анализирует результаты и подводит итоги.

Важным аспектом является то, что дети должны получать удовольствие от игры, проявив себя в новой ситуации, но не следует путать интерактивную игру с ролевой. Последняя больше похожа театрализованное представление.

**Выводы.** Наиболее важное в организации интерактивной игры с дошкольниками - это создание условий для обретения учениками значимого для них опыта социального поведения. Благодаря таким играм ученики приобретают опыт общения не только со сверстниками и педагогом, но и проводят совместную организованную познавательную деятельность, направленную на социальное развитие.

По результатам изученного материала, можно сделать вывод о том, что применение интерактивной доски на занятии английского языка в рамках дошкольного учреждения позволяет включить в процесс обучения всех учащихся, стимулирует их творческую активность и мыслительный процесс; заинтересованность языком при применении интерактивной доски повышается, а также повышается уровень овладения навыками говорения, восприятия речи на слух, что увеличивает эффективность усвоения материала на занятии по английскому языку.

**Литература:**

1. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И.Б ожович, Л.В. Благонадежной – М.: Педагогика, 1972. – с. 7-44

2. Бахталина Е.Ю. Об интегрированном обучении английскому языку в детском саду // Иностранные языки в школе. - №1. - С. 37-41.3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1956. – 206 с.

3. Гуцу Е. Г., Няголова М. Д. Проектирование учебного занятия в вузе на основе компетентностного подхода // Вестник Мининского университета. №2. 2017.

4. Драговская С. Т. Использование функциональных возможностей интерактивной доски на уроках иностранного языка. Режим доступа: http://festival.1september.ru/

5. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

6. Смоловик О.В., Шутова Н.В. Особенности мотивационной направленности студентов к достижению успеха, избеганию неудач при изучении иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-7. С. 227-233.

7. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ

8. Semarkhanova, E.K., Bakhtiyarova, L.N., Krupoderova, E.P., Krupoderova, K.R., Ponachugin, A.V.: Information Technologies as a factor in the formation of the educational environment of a university // (2018) Advances in Intelligent Systems and Computing, 622, pp. 179-186. DOI: 10.1007/978-3-319-75383-6_23

**УДК: 159.99**
**кандидат психологических наук, доцент Афонькина Юлия Александровна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);
**магистрант по направлению подготовки 44.04.03**
**Специальное (дефектологическое) образование Лапина Алина Сергеевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

# ДЕТСКАЯ ИНВАЛИДНОСТЬ КАК КОМПЛЕКСНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ

*Аннотация.* Инвалидность в детском возрасте обусловливает комплекс серьезных проблем медицинского, социального, экономического, психолого-педагогического характера, что приводит к стойкому нарушению процесса социализации и социальной адаптации представителей подрастающего поколения, сохраняя тенденцию к поступательному росту и снижая качество жизни детей. Исследование детской инвалидности является актуальной научной проблемой на современном этапе развития общества для создания научной основы поддержки и возвращения к нормальной жизни ребенка с инвалидностью и его семьи. В статье представлен статистический анализ детской инвалидности на примере Мурманской области, обоснованы и разработаны пути сопровождения ребенка с инвалидностью в условиях инклюзивного образования.
*Ключевые слова:* дети с инвалидностью, социальная недостаточность, социализация, инклюзивное образование.
*Annotation.* Disability in childhood causes a complex of serious problems of medical, social, economic, psychological and pedagogical nature, which leads to a persistent violation of the process of socialization and social adaptation of the younger generation, while maintaining a tendency to progressive growth and reducing the quality of life of children. The study of child disability is an urgent scientific problem at the present stage of development of society to create a scientific basis for the support and return to normal life of a child with disabilities and his family. The article presents a statistical analysis of child disability on the example of the Murmansk region, justified and developed ways to support children with disabilities in an inclusive education.
*Keywords:* children with disabilities, social insufficiency, socialization, inclusive education.

*Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, грант № 18-011-00712 «Ресурсные возможности социальной среды в контексте обеспечения независимой жизни людей с инвалидностью (на примере Мурманской области)»*

**Введение.** Уровень инвалидности и отношение к инвалидам в любой стране рассматривается как показатель не только физического и социального здоровья населения, но и отражение уровня социально-экономического развития общества, экологического состояния территории, качества профилактических, просветительских и реабилитационных мероприятий.

Развитие общественных представлений об инвалидности и эволюция отношения к особым людям привели к оформлению идеи инклюзии, в отечественной практике концентрированно отразившейся в области образования на всех его уровнях: от дошкольного до высшего.

Вектор на включение людей с инвалидностью в образование вместе с другими обучающимися, на доступность для них образовательных сред, объектов и услуг на сегодня нашел отражение в многочисленных теоретико-эмпирических исследованиях.

Необходимо подчеркнуть, что решение проблемы инклюзии лиц с инвалидностью неотъемлемо предполагает социальное восприятие группы «лица с инвалидностью» как неоднородной, имеющей разные социальные характеристики, среди которых выделяется характеристика возраста как одна из важнейших для конструирования и реализации инклюзивных практик в образовании.

Инвалидность в детском возрасте может быть понята как состояние стойкой социальной дезадаптации, обусловленное хроническими заболеваниями или патологическими состояниями, резко ограничивающими возможность включения ребенка в адекватные возрасту процессы обучения и воспитания, в связи с чем возникает необходимость в постоянном дополнительном уходе за ним, помощи или надзоре.

Именно детская инвалидность имеет наиболее серьезные негативные последствия в отношении социализации ребенка, ограничивая его контакты с внешним миром, возможность выполнять виды деятельности, а значит, возможность полноценно приобретает необходимый для становления и развития личности в детские годы социальный опыт. Следовательно, традиционные подходы к детской инвалидности с медицинской или медико-социальной позиции [1, 3, 10, 12] оказываются недостаточными для включения детей данной категории в общество и преодоления инвалидизации. Необходимо исследование данной проблемы с психолого-педагогической точки зрения. В данном контексте наибольшую актуальность имеет инклюзивное образование как условие социализации детей с инвалидностью, развития их социального потенциала.

**Изложение основного материала статьи.** В России, как и во всем мире, наблюдается неуклонный рост числа детей-инвалидов [9]. Их количество с каждым годом становится больше.

Рассмотрим динамику детской инвалидности на примере Мурманской области – территории Крайнего Севера, имеющей особо неблагоприятные климато-географические и экологические условия.

В Мурманской области количество детей-инвалидов в 2007-2009 годы имело тенденцию к сокращению на 4-5% в год и в 2010 году составило 2212 человек, в 2011 году - 1860 человек. С 2012 года начинается увеличение количества детей с инвалидностью: по сравнению с 2011 годом число детей инвалидов выросло на 33 ребенка и составило 1893. В последующие года с 2013 по 2016 года число детей-инвалидов увеличивалось в процентном соотношении: 2013 – увеличение на 4% или 147 детей, 2014 - на 4,7% или 98 детей, 2015 - на 3,0 % или 65 детей больше, 2016 - на 1,5 % или 34 ребенка больше. По статистическим данным на 2017 год численность детей-инвалидов в возрасте до 18 лет составляет 2 тысячи 493 человека, что в среднем на 100 человек больше, чем в 2016 году.

Численность первично освидетельствованных детей ежегодно (с 2007 по 2010 годы) уменьшается на 10 %. В структуре первично освидетельствованных дети в возрасте 10 - 14 лет составляют 13,3 %, 5 -9 лет- 22 %, 15 – 17 лет – 4,4 %. Основная группа первично освидетельствованных детей – в возрасте от 0 до 4 лет, 57,2 %. В 2010 году впервые установлена инвалидность 226 детям, 60 % из них составляют дети в возрасте до 4 лет. В 2011 году впервые установлена инвалидность 225 детям, в 2012 году - 219 детям, что составляет 11,6% от общего числа детей-инвалидов, в 2013 - 258 детям, что на 33 ребенка больше, чем в предыдущем году. В 2014 году впервые установлена инвалидность 257 детям, что на 1 ребенка меньше, чем в 2013 году. В 2015 году впервые установлена инвалидность 285 детям, что на 28 детей больше, чем в предыдущем году, а в 2016 году - 276 детям.

В структуре первично освидетельствованных преобладают дети в возрасте от 0 до 4 лет (44- 45,7%), с возрастом их количество уменьшается: 5 - 9 лет – (31-25,3%), 10 - 14 лет - 15%- 16%, 15 - 17 лет – 10-12,9%.

В целом, можно сказать, что за последние 3 года растет доля детей в возрасте до 4 лет среди впервые освидетельствованных, что, на наш взгляд связано с развитием системы ранней помощи. Однако вызывает обеспокоенность возрастной период 10-14 лет, по которому отсутствует снижение соответствующих показателей в процентном соотношении.

В отношении причин детской инвалидности анализ статистических данных демонстрирует следующие тенденции. В 2010 году ведущими причинами инвалидности являлись болезни нервной системы и психические расстройства, снижается доля болезней глаза. В 2011 году ведущими причинами инвалидности остаются болезни нервной системы, врожденные аномалии и психические расстройства. В последующих годах с 2012 по 2016 года лидирующее место по причине инвалидности занимают болезни нервной системы (от 25% до 27%). Категория болезней по причине врожденной аномалии развития с 2017 года не меняется и составляет 17%. Показатели по психическим расстройствам, которые являются также одной из причин инвалидности, подвержены незначительным колебаниям от 23 до 24,4%. Благодаря тому, что качество проведения диагностики повышается, это позволяет на ранних этапах развития выявлять нарушения, связанных с нервной системой, позволяет выявлять психические расстройства.

Соотношение мальчиков и девочек в структуре детской инвалидности в 2007-2010 годах практически не меняется: в 2007 году мальчики составили 57 %, девочки – 43 %, в 2011 году: 58 и 42% соответственно, демонстрируя разницу в 14-16%. Поскольку в более поздних статистических отчетах гендерный аспект детской инвалидности не рассматривался, невозможно установит дальнейшие тенденции. Однако его отсутствие является показателем недооценки гендерного фактора как значимого.

В период с 2007 по 2011 годы рассматривается такой показатель, как «контингенты детей-инвалидов по месту проживания». В результате анализа данных нами было выяснено, что большинство детей-инвалидов проживают в семьях, но наблюдается повышение по годам процента детей, проживающих в учреждениях Минобразования.

*Таблица*

**Контингенты детей-инвалидов по месту проживания**

| Место проживания (% к числу детей инвалидов) | **2007** | **2008** | **2009** | **2010** | **2011** |
|---|---|---|---|---|---|
| Семья | 78,6 | 78,8 | 77,8 | 78,6 | 76,9 |
| Учреждения МЗ и СР | 9,0 | 8,5 | 9,0 | 8,7 | 7,4 |
| Учреждения Минобразования | 12,3 | 12,7 | 13,2 | 12,7 | 15,7 |

Инвалидность приводит к социальной недостаточности не сама по себе, а при ограничении контактов ребенка с окружающим миром, изоляции его от привычных детских дел и занятий, от коллектива ровесников. Социальная недостаточность предполагает не только ограничения мобильности, но и развития способностей к самообслуживанию, к адекватному поведению в обществе, заниматься деятельностью по интересам, то есть физической и личностной независимости. В последствии возникают ограничения в профессиональной деятельности, и, в целом, к интеграции в общество.

В результате у данной категории детей снижается возможность социальной адаптации.

В многочисленных исследованиях показаны трудности социализации ребенка с инвалидностью (А.Е. Гагарина [1], М.В. Жигорева [5], С.А. Завражин [6], С.В. Захарова [8], Т.В. Егорова [4], И.Ю. Левченко [11] Л.М. Шипицына [14]), среди которых выделяется сложность проникновения в человеческие взаимоотношения, что связано с существенным ограничением тех социальных ролей, которые выполняет ребенок.

На преодоление социальной недостаточности у детей с инвалидностью направлено инклюзивное образование, которое имеет ресурс для реализации идей и Л.С. Выготского о необходимости соединения специального обучения и обучения детей с нормальным ходом развития. Тем самым преодолевается замкнутый мир ребенка с инвалидностью, в котором все приспособлено к его нарушению, окружение фиксирует его внимание на своем недостатке и отгораживает от нормальной жизни, формируя способы деятельности. ведущие к еще большей изоляции.

Успешность включения детей с инвалидностью в общество определяется не только эффективностью дидактических аспектов организации их обучения, но в не меньшей степени системой отношения к таким детям в образовательной среде, становление которой обеспечивается развитием инклюзивных образовательных практик.

В условиях инклюзивного образование социальная недостаточность ребенка с инвалидностью преодолевается развитием его социального потенциала, который должен стать значимой категорией инклюзивного образования.

Термин потенциал подразумевает понимание некоторых скрытых, нереализованных, скрытых возможностях [7, 13]. Взгляд на ребенка с инвалидностью с точки зрения его потенциала предполагает смещение акцента с его ограничений на компенсаторные механизмы, формируемые под влиянием социальной среды.

Под социальным потенциалом мы понимаем совокупность не только реализующихся, но и способных реализоваться человеческих сил и качеств. Его характеристикой выступает способность к созидательной деятельности.

Ресурсом инклюзивного образования в отношении развития социального потенциала выступает постепенное усвоение всеми детьми, а не только детьми с ОВЗ, инвалидностью, широкого позитивного социального опыта взаимодействия, социально одобряемого репертуара поведения, норм общения путем включения в совместные практики в разных видах деятельности, организуемые путем целенаправленного социально-педагогического взаимодействия.

Следует подчеркнуть, что успешность развитие социального потенциала ребенка с инвалидностью определяется двусторонней активность - активностью влияния социализирующих агентов, которые помогают ему освоить социальные роли, ценности и нормы, модели поведения в разнообразных видах деятельности, а также активность самого ребенка по освоению социального опыта в повседневных, повторяющихся, положительно окрашенных ситуациях.

Развитию социального потенциала детей с инвалидностью в условиях инклюзивного образования способствует решение следующих задач, отражающих поле удовлетворения общечеловеческих потребностей ребенка с инвалидностью в познании, общении, творчестве:

-помочь детям с инвалидности преодолеть трудности в самоорганизации своей учебно-познавательной, коммуникативной, игровой и других видов деятельности;

-создавать условия для проявления детьми личностной активности в ситуациях выбора;

-организовать деятельность по интересам;

-обогащать ролевой репертуар, поскольку именно социальная роль заключает в себе определенные ценности, норм и правила, которые при выполнении этой роли присваиваются ребенком;

-научить использовать свободное время;

-помочь приобрести благоприятный социальный статус в детском коллективе;

-стимулировать и поощрять самостоятельность, инициативу, творческие проявления.

**Выводы.** Итак, инвалидность в детском возрасте имеет тенденцию к увеличению, обращает на себя внимание все более ранее выявление детей, имеющие стойкие нарушения здоровья, получающих инвалидность до 4 лет.

Инвалидность как таковая является не столько биологической, сколько социальной проблемой, отражая социальную изоляцию ребенка, приводящую к его социальной недостаточности. Инклюзивное образование имеет ресурсы для преодоления социальной недостаточности детей с инвалидностью путем его включения в разные виды деятельности совместно с ровесниками, что позволяет удовлетворять социальные потребности путем целенаправленного социально-педагогического взаимодействия, результатом которого выступает развитие социального потенциала ребенка с инвалидностью.

**Литература:**


1. Гагарина, А.Е. Проблема социализации детей-инвалидов в современном обществе [Текст] / А.Н. Гагарина // Амурский научный вестник. - 2016. - № 3. - С. 15-22.
2. Деннер, В. А. Научный обзор вопроса детской инвалидности как медико-социальной проблемы [Текст] / В.А. Деннер, П.С. Федюгина, О.В. Давлетшина, М.В. Набатников // Молодой ученый. - 2016. - №20. - С. 71-75. - URL https://moluch.ru/archive/124/34288/ (дата обращения: 28.05.2018).
3. Дубровская, Т. А. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Т. А. Дубровская, М. В. Воронцова, В. С. Кукушкин. - М.: Изд-во Российского государственного социального университета, 2012. - 362 с.
4. Егорова, Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями [Текст] / Т.В. Егорова. - Балашов: Изд-во «Николаев», 2012. - 80 с.
5. Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями в развития: педагогическая помощь. – М: Академия, 2006. – 240 с.
6. Завражин, С.А. Адаптация детей с ограниченными возможностями [Текст] / С.А. Завражин, Л.К. Фортова. - М.: Академический проект, 2009. - 394 с.
7. Замараева, З. П. Ресурсно-потенциальный подход в системе социальной защиты населения: монография [Текст] / З.П. Замараева. – Пермь, 2009. – 181 с.
8. Захарова, С.В. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / С.В. Захарова, Н.Ю. Ковырева, С.Ф. Почитаева // Дополнительное образование и воспитание. - 2012. - № 3. - С. 35-38.
9. Землянова, Е. В. Прогноз показателей инвалидности детского населения России на период до 2020 года [Текст] // Е. В. Землянова, Ж. И. Войцеховская // Информационно-аналитический вестник. - 2009. - № 9. Т.1. с. 11.
10. Кириченко, Ю. Н. Медико-социальные проблемы совершенствования службы реабилитации детей-инвалидов [Текст] / Ю. Н. Кириченко // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. - 2009. - № 3. – с. 37–40.
11. Левченко И.Ю., Приходько, О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Текст] / И.Ю. Левеченко, О.Г. Приходько. М: Академия, 2006. – 192 с.
12. Медик, В. А. Общественное здоровье и здравоохранение [Текст] / В.А. Медик. –М.: Изд-во «ГЭОТАР-Медиа», 2013. 608 с.
13. Реанович Е. А. Смысловые значения понятия «потенциал» [Текст] / Е. А. Реанович // Международный научно-исследовательский журнал. - 2012. - № 7 (7) Часть 2. - С. 14-15.
14. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта [Текст] / Л.М.Шипицына. 2-е изд,, перераб. и доп. СПб: Речь, 2005. - 477 с.

**УДК 378.0**

**кандидат психологических наук Василенко Ирина Юрьевна**
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);
**кандидат технических наук, доцент кафедры энергоустановок морских судов и сооружений Токарев Денис Александрович**
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);
**кандидат технических наук, доцент кафедры информатики и управления в технических системах Балабанов Алексей Николаевич**
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

# ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ BIG DATA ПРИ РАБОТЕ С ПСИХОМЕТРИЧЕСКИМИ ДАННЫМИ В СФЕРЕ ПЕДАГОГИКИ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема применения технологии получения, обработки, хранения и интерпретации больших данных в сфере педагогики при работе с психометрическими данными. Проведен краткий обзор возможностей и ограничений использования Big Data на современном этапе развития; описаны особенности применения технологии в контексте специфичности областей использования, в частности психометрических измерений в педагогике.

*Ключевые слова:* педагогика, информатизация, большие данные, психометрические измерения, визуализация информации, источники больших данных в педагогике.

*Annotation.* The article deals with the problem of using the technology of receiving, processing, storing and interpreting big data in the field of pedagogics when working with psychometric data. A brief overview of the possibilities and limitations of using Big Data at the present stage of development; describes the features of the use of technology in the context of the specificity of use areas, in particular psychometric measurements in pedagogy.

*Keywords:* pedagogy, informatization, big data, psychometric measurements, information visualization, sources of big data in pedagogy.

*Работа выполнена в рамках проекта «Исследование современных способов визуализации информации, полученной при работе с большими данными в сфере инженерной деятельности и психометрических данных в сфере педагогики», шифр 25.12692.2018/12.1.*

**Введение.** Современная информационная эпоха, ставит перед образованием новые проблемы и вызовы. Один из них – это социально технологический, а именно высокий уровень требований к современному профессионалу в плане социальной мобильности, активной адаптации к новым практическим новациям и информатизации общества. Все это обеспечивает усиление информационной ориентации образования. Практически каждый участник образовательного процесса сегодня является активным пользователем информационно-коммуникационных технологий: использует ресурсы интернет-пространства, социальных сетей.

Информатизация образования сопровождается не только активным внедрением средств информационных и коммуникационных технологий в предметные области, профессиональную деятельность педагогов, организацию новых форм обучения, например дистанционную, возникает ряд предпосылок и условий к использованию современных IT-технологий, которые раньше не применялись в образовании.

Так одним из инструментов изучения общества является технология Big Data. Сегодня применение этой технологии в мире активно реализуется в различных сферах: экономике, медицине, юридической и политической сферах, социологии. Активно используется технология в области психометрии – науке о психологических измерениях с помощью различных анкет, тестов.

Big Data является реальным инструментом изучения общества через анализ различных структурированных и неструктурированных данных с использованием современных технологий их обработки.

Проведенный анализ источников показал, что в России технология Big Data в силу ряда причин, пока еще не достаточно широко применяется в образовании. Одной из них является малая информатизация образовательного процесса. Второй проблемой является отсутствие единого понимания необходимости применения данной технологии и способов её реализации в педагогике, что вносит диссонанс в видение конечного результата применения. Не смотря на это, ряд исследователей приходят к общему выводу о том, что данное направление является достаточно перспективным, а его развитие обеспечит конкурентоспособность российского образования и российской экономики в будущем [1-22].

Ряд авторов выделяют несколько направлений для внедрения Big Data в сферу образования [1-22]: улучшение качества образовательного процесса, управление образовательными процессами, развитие образования и перевод на новый уровень с применением новых технологий. Тем не менее, анализ источников позволил сделать вывод о том, что единого видения и понимания возможностей и перспектив применения Big Data в образовании и педагогической деятельности пока нет.

**Формулировка цели статьи и задач.** Целью данной работы является анализ и систематизация возможностей применения технологии обработки больших данных полученных в педагогической деятельности и психометрии. Для достижения поставленной цели в работе проанализированы следующие проблемы: источники больших данных в педагогике; возможности хранения и обработки персональных данных при использовании психометрических методов педагогике; способы визуализации данных.

**Изложение основного материала статьи.** Использования больших данных в педагогике является обсуждаемым вопросом, что является показателем актуальности самой проблемы. Отечественные и зарубежные исследователи отмечают насущную необходимость и целесообразность применения технологии в образовательной деятельности [1, 2], рассматривают возможности и перспективы подобного новшества. Среди обозначенных вариантов применения технологии отметим возможности анализа и обработки, данных текущей успеваемости и посещаемости обучающихся, персональных достижений, выявление психотипа, составление психологического портрета личности и прогноза поведения в будущем, что на сегодняшний день

успешно решается существующими методами. Тем не менее, ряд исследователей выделяет неоспоримые преимуществ внедрения технологии Больших Данных.

Так, Малышева Е.Ю. анализируя возможности использования Big Data, выделяет три основных направления применения технологии в сфере образования, где накапливаются большие объемы плохо структурированных данных [3]: различные online – системы обучения и сервисы оценки качества обучения; информационные системы накопления и анализа научной, вне учебной и прочей деятельности студентов и преподавателей; информационные системы накопления и анализа деятельности дошкольного и школьного образования – электронные журналы, учебники, системы оценки знаний.

Авторы приводят хороший пример использования отечественной системы образовательного Интернет проекта ИНТУИТ, который является аналогом зарубежной системы Coursera [4]. Оба проекта используют технологию Big Data для анализа эффективности обучения и выявления факторов, влияющих на обучения студентов. Анализу могут быть подвержены текущие данные и архивные.

Изучаются современными учеными возможности применения технологии в современно дистанционном образовании [5 – 7]. В первую очередь выделяется возможность значительно улучшить качества образовательного процесса. Так, приводится анализ данных усваиваемости образовательного материала и заинтересованности студентов в обучении. В качестве метода исследования выбран анализ результатов и поведения студентов. Выполненный анализ позволил, по мнению авторов, персонифицировать образовательный процесс и повысить мотивацию студентов к обучению, что в конечном итоге повлияло на качестве результатов обучения. Также авторы отмечают возможность применения Big Data для прогнозирования и поисков результатов по сочетанию малосвязанных данных. Сделан акцент на источник данных в образовании, среди которых отмечены результаты психометрии. Анализ выполнен на базе материалов [6].

Интересным примером использования Big Data является применение системы тестирования и анализа данных тестирования. Пример внедрения подобной системы описан в [7] на примере UniTest. Данная система не является единственной системой подобного вида и не может быть отнесена к Big Data напрямую, но содержит необходимые предпосылки к развитию. Оценка качества тестов и валидности результатов для универсальной системы тестирования является нетривиальной задачей. Возможность построения отчетов и графиков анализа результатов и прогноз обучения заслуживают внимания с точки зрения накопления знаний и внедрения во всем мире идеи о непрерывном образовании.

Анализу развитию образовательных программ посвящены труды [8 – 11]. В качестве технологии подходящей для решения текущих проблем образования выбрана технология Big Data. Авторы связывают технологию с необходимостью анализа функционирования и развития образовательной системы в целом. В качестве источника данных выделяют несколько направлений: персональные данные; данные о взаимодействии студентов с электронными системами обучения (электронными учебниками, онлайн-курсами); данные об эффективности учебных материалов; административные (общесистемные) данные; прогнозные данные.

В качестве примеров использования Big Data авторы [8 – 11] показывают визуализацию результатов различных исследований в графической форме и приводят схему из шести групп процессов управления Big Data в образовании, необходимую для получения таких результатов. В свою очередь отметим, что показанные примеры не являются единственно-возможными вариантами применения Big Data в образовании, при этом они достаточно наглядно демонстрируют возможности использования данной технологии. Сделан вывод о практической ценности технологии в образовании для учета и выявления закономерностей образовательного процесса, накопления и анализа психометрических данных в педагогике.

В источнике [12] приведены варианты применения технологии в образовании с описанием вариантов использования. Варианты применения можно разделить на несколько групп: организация процесса обучения, достижение результатов обучения с рекомендациями по их корректировке, анализ достигнутых результатов. Применение технологии позволяет получить обратную связь и повысить качество образования.

Отличной от указанной выше оценки возможностей применения технологии придерживается автор [13], делая акцент на возможность применения технологии в системах тестирования с использованием психофизиологических параметров. Указаны примеры объемных данных, и их источник в виде пользователей системы [14]. Сделан вывод о необходимости применения неклассических методов оценки данных. Дан анализ необходимости изучения эргономики взаимодействия на основании исследования [15] и указан пример применения такого подхода по результатам исследования [16]. Автор указывает на характерные отличия отечественной системы образования от зарубежной, в контексте применения информационных технологий. В качестве примеров приводятся результаты исследований [17, 18].

В [19] автор раскрывает вопрос применения технологии Big Data в сфере управления образовательными процессами и указывает на особенности внедрения технологии. Указана одна из проблем выбора конечного итога образовательной деятельности, которая заключается в выборе оптимальной по ресурсам, а не по достигаемому результату. Автор связывает это с иерархической структурой построения управления в образовательных системах. Одной из проблем организации процессов и их контроля названо поверхностное оценивание текущих результатов не учитывающую общую динамику развития, которая может быть получена при анализе большого количества данных. Указано, что данная проблема не является новой и в литературе [20, 21, 22] встречается упоминание малой развитости технологии обработки больших данных в образовании. Достаточно подробно раскрыты проблемы внедрения технологии в организацию образовательной деятельности. В качестве примера существующей программы для организации и анализа деятельности учебного заведения приведена «Learning Analytics».

По проведенному анализу литературных источников можно сделать следующие выводы о применении Big Data в образовательной деятельности:

1. Профессиональное образование не применяет технологию Big Data в полной мере, при этом многие проблемы в данной области могут быть успешно разрешены с использованием технологии. Отдельные программные решения и продукты на сегодняшний день позволяют получить поверхностное внедрение технологии в образовательный процесс, в отличие от экономики, бизнеса, социальной, технической и других сфер деятельности, где Big Data активно находит применение.

2. Единого мнения об источнике Big Data в образовании нет. Возможными источниками данных могут выступать: изучение поведения обучающихся, их индивидуально-психологических особенностей с помощью

методов психометрии; анализ продуктов деятельности в социальных сетях и интернете; данные результатов обучения, в том числе и систем автоматизированного обучения; данные управления и организации учебного процесса; взаимодействие учебного заведения с «внешним миром». Объединяющим фактором источников данных является большое количество данных, их динамическое увеличение и обновление, наличие сложных критериев формализации данных.

3. Существующие методы решения задач и разработанные для этого программные продукты являются узкоспециализированными и решают конкретные задачи. Среди программных продуктов встречаются пакеты обладающие инструментами для визуализации полученных результатов. Под визуализацией понимают графическое представление результатов обработки большого объема данных, что позволяет улучшить их восприятие.

Таким образом, применение технологии Big Data востребовано в современном образовании и находится на стадии развития. Можно выделить основные направления возможного применения технологии: улучшение качества образовательного процесса, управление образовательными процессами, развитие образования:

Можно отметить, что единого мнения о том, что считать качеством образовательного процесса и как его оценивать среди ученых пока не существует. В каждом конкретном случае приводятся общие примеры, к которым можно отнести: оценку результатов обучения, составление новых динамических систем обучения, повышение усваиваемости учебных материалов, изменение целей обучения в сторону достигаемого результата, а не затрачиваемых ресурсов на обучение.

Также не существует единого видения применение технологии в управлении образовательными процессами. Можно выделить следующие направления для возможного применения технологии в управлении образованием: организация деятельности с учетом анализа больших данных, контроль и прогнозирование поведения обучающихся, организация образования в динамической и интерактивной форме, составление текущих отчетов для принятия управленческих решений. Контроль текущей успеваемости по результатам оценки активности обучающихся.

Рассматривая возможности развития образования можно отметить, перспективность такого направления, как принятие решений на основании анализа информации внутреннего и внешнего характера. В первом случае анализу подвергается информация, полученная из образовательной организации. Здесь могут задействоваться данные качества образовательного процесса описанные выше. Источником внешней информации является естественное окружение организации, как в физическом, так и в информационном плане. В качестве примеров приведем: анализ данных центров занятости; реакция и отзывы на деятельность учреждения в СМИ и социальных сетях; реализация региональной и глобальной стратегии развития страны и региона; изменение бизнес-процессов в сопряженных с деятельностью образовательной организацией областях. На основании полученной информации предполагается принимать решения по развитию и продвижению на рынке.

Отдельным вопросом остается возможность использования визуализации информации при работе с технологией Big Data. Поскольку сегодня любая сфера человеческой деятельности производит огромное количество данных, на основании которых могут приниматься разного рода решения. Очень часто большой объем данных не учитывается, поскольку нигде не фиксируется. Наглядным примером является оценка знаний обучающихся. Выводы о качестве обучения делаются на основании результатов тестов или экзаменов, где в конечном итоге мы имеем готовую оценку без указания подробностей её получения. Как известно, процесс получения знаний достаточно трудоемкий и включает в себя множество факторов, в том числе психометрического характера: посещение занятий, качество восприятия информации, заинтересованность в результатах обучения, поведение обучающегося на занятиях, групповая консолидация, взаимодействие с окружением, способность к самоорганизации и т.д. Весь этот набор данных в настоящее время никак не фиксируется и не подлежит последующему анализу по причине сложности реализации. Необходимо иметь достаточное количество средств фиксации и накопления информации. Однозначного ответа на вопрос о том, какими техническими средствами следует фиксировать заинтересованность в результатах обучения, способности к самоорганизации, желанию работать в группе, просто не существует. Подобных вопросов, раскрывающих психологическую составляющую обучения, множество, при этом единого подхода к решению - нет. Причина заключается в том, что подобная задача является сложно формализуемой. Из существующих технических средств решения данной проблемы хорошо разработана только технология хранения данных, прочие вопросы не имеют однозначного решения. Даже если предположить, что в ближайшем будущем будут разработаны датчики и иные технические средства измерения трудно формализуемых факторов и нам удастся их сохранить, это не сильно облегчит задачу последующего анализа данных. Причиной можно назвать недостаток средств анализа и представления данных в удобной форме.

Анализ первоисточников по данной проблеме [1 – 22] позволяет сделать вывод о том, что подобные задачи относятся к разряду задач, решаемых технологией Big Data. Все формальные признаки присутствуют: большой объем данных, динамическое поступление данных, трудная формализация данных, проблема представления результатов анализа в легко воспринимаемой форме. Поэтому далее мы будет упоминать решение задачи анализа данных полученных при инженерной деятельности и психометрических данных в сфере педагогики как решение задачи анализа Big Data.

При обработке больших объемов данных с целью их анализа и последующего принятия решений не всегда требуется преобразование в удобный для человеческого восприятия вид. Так автоматические системы управления и принятия решений способны работать с исходными табличными данными без выполнения такого преобразования. В этом случае человек может оценивать результат работы системы по достижению конечного результата. При этом проверить правильность принятия текущего решения, и причину, по которой был сделан текущий выбор, будет затруднительно. Для решения данной проблемы требуется преобразование данных в некоторый удобно воспринимаемый человеком вид. Таким преобразованием чаще всего является визуализация информации.

Основные способы визуализации информации связаны с восприятием через зрительные образы: графы, графики, диаграммы, структурные схемы, карты, таблицы, рисунки [23]. Человек воспринимает до 90% информации через визуальные образы, что ставит данный способов представления и восприятия информации на первое место среди прочих. По этой причине результат анализа Big Data целесообразно выполнять в визуальной форме. Однозначного подхода к визуализации, а так же некоторого набора правил для

преобразования информации не существует и в каждой конкретной задаче выбирается свое представление данных.

Исследования в данной области разделают возможные реализации визуализации: по типу результата, методам представления, способу взаимодействия с пользователем [24]. Каждый из этих подходов требует раскрытия.

Выделяют три типа результата визуализации: статический, динамический и интерактивный. При статическом представлении данных информации находится в зафиксированном состоянии и не изменяется входе просмотра и восприятия. Примерами такого подхода являются изображения, таблицы, графики, презентации, масштабная модель, и т.д.

Динамические результаты визуализации на сегодняшний день представлены информационной графикой, анимацией, видеороликами. Процесс восприятия информации предполагает её изменение в течение времени с помощью чего добиваются качественного восприятия.

Интерактивная визуализация предполагает взаимодействие с пользователем системы и раскрытие по мере такого взаимодействия. Примером такого взаимодействия является подача информации в игровой форме, а также решения, где можно выбрать параметры отображения информации.

Среди методов представления информации большое внимание уделяют мерности информации. Так выделают семь типов такого представления, которые отличаются наращиванием пространственных, временных и вариантных координат [25]:

–Одномерная визуализация предполагает изменение одного из параметров отображения. Пример выделение цветом или яркостью элемента списка, для указания частоты его использования или объема времени затраченного на формирование [26].

–Двухмерная визуализация предполагает представление информации в виде двухмерных объектов. Наиболее распространенные объекты такого типа – это графики, таблицы, диаграммы и т.д. Достаточно часто именно такой вид визуализации можно встретить при интерпретации результатов анализа Big Data.

–Трехмерная визуализация – это представление информации в трехмерном виде. Классическим представлением информации в таком виде являются трехкоординатные графики и диаграммы. С развитием современных компьютерных средств трехмерное представление информации получает все большее распространение, что подтверждается рядом примеров: 3-д модели объектов; 3-х мерные виртуальные среды взаимодействия с пользователем. Взаимодействие с такими видами информации может осуществляться с использованием как обычных средств отображения на плоскости, таких как экраны компьютеров, так и с использованием систем моделирования виртуальной реальности специальными техническими средствами (очки виртуальной реальности).

–Многомерная визуализация является продолжением наращивания сложности представления информации и предполагает её проекцию в мерность нижних порядков. Примером может служить обозначение цветом объектов на трехмерной диаграмме для уточнения частоты появления такого вида объекта.

–Древовидный подход – это отображение взаимосвязей между графическими объектами. Отображение может выполняться в виде двумерных, трехмерных и многомерных диаграмм. Автор [25] приводит примеры такого отображения, опираясь на данные из источников [26 – 29].

–Развитием древовидной структуры является сетевой подход к визуализации. Если древовидная форма недостаточна для установления взаимосвязи между объектами визуализации. Данная структура нашла свое применение в сложно связанных структурах.

–Временной подход является развитием вышеприведенных способов визуализации с использованием демонстрации изменений с течением времени. Для некоторых видов информации является более информативным, чем статические графики.

Вышеприведенные параметры являются основополагающими при выборе способа визуализации информации полученной различными способами. Наибольшее распространение имеют двумерные и трех мерные визуализации. Им отдают предпочтение потому, что данные виды отображения информации можно отнести к классическим. Они появились задолго до технологии Big Data. В случаях, когда данного типа отображения недостаточно для интерпретации данных, применяют прочие методы из вышеперечисленных.

**Выводы.** Применение технологии Big Data востребовано в современном образовании и находится на стадии активного развития. В профессиональном образовании использование технологии Big Data востребовано и перспективно в направлении улучшения качества, управления и развития образовательного процесса.

Источниками больших данных в образовании являются психометрические данные, данные о результатах обучения, достижениях обучающихся; накапливаемые данные по управлению и организации всего учебного процесса; взаимодействию учебного заведения с «внешним миром». Объединяющим фактором выступает динамический рост показателей и данных результатов образовательного процесса, постоянное обновление, наличие сложных критериев формализации данных.

Психометрические данные в образовании представляют собой результаты психологических измерений: знаний, способностей, индивидуально-психологических особенностей, качеств личности. Использование современных подходов к проведению тестирования, внедрение информационных технологий приводит к значительному росту накапливаемых данных, что позволяет выполнить переход от классический методов к технологии Big Data. Одним из приоритетных способов интерпретации информации при обработке данных является визуализация. Внедрение способов визуализации информации связано с видом измерения, визуализация информации используется в современных системах оценки знаний и тестирования обучающихся. Недостаточно активное использование технологии Big Data делает актуальной разработку и внедрение способов визуализации информации, полученной при работе с большими данными в педагогике и психометрии.

**Литература:**

1. Седова А.П., Крюкова А.А. Применение технологии big data в сфере образования / Science Time. 2015. № 11 (23). С. 505-509.

2. Den Reymer Куда катится Big Data / SlideShare RTTN [Электронный ресурс] / Презентация / Режим доступа: http://www.slideshare.net/denisreimer/big-data-44366038/

3. Малышева Е.Ю Технология big data в образовании / Малышева Е.Ю., Бобровский С.М., Вавилов Д.Л. / Информационные системы и технологии: управление и безопасность. 2014. № 3. С. 157-165.

4. Васильков А. Coursera улучшает дистанционное образование с помощью Big Data / Журнал о современных технологиях «Компьютерра». Режим доступа: http://www.computerra.ru/88290/coursera-uses-big-data-to-improve-online-education/

5. Михнев И.П. Технологии Big Data и их применение в сфере современного высшего образования / Михнев И.П., Челнокова А.Д., Реут А.Д. / Развитие современного образования: от теории к практике Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. 2018. С. 14-18.

6. Беркана А. Что такое Big data: собрали всё самое важное о больших данных / Rusbase — независимое издание о технологиях и бизнесе, [Электронный ре-сурс]. – Режим доступа: https://rb.ru/howto/chto-takoe-big-data/ (дата обращения: 11.03.2018).

7. Михнев И.П. Обучение и контроль знаний студентов с помощью UniTest // Фундаментальные исследования. – 2008. – №1. – С. 94–95.

8. Predicting students performance in educational data mining/B. Guo, R. Zhang, G. Xu, C. Shi, L. Yang // Paper presented at the Proceedings - 2015 International Symposium on Educational Technology, ISET 2015. - 2016. - P. 125-128 DOI: 10.1109/ISET.2015.33.

9. Moscoso-Zea O., Andres-Sampedro, Luján-Mora S. Datawarehouse design for edu-cational data mining // Paper presented at the 2016 15th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training, ITHET 2016 DOI: 10.1109/ITHET.2016.7760754.

10. Xing W., Guo R., Petakovic E., Goggins S. Participation-based student final per-formance prediction model through interpretable genetic programming: Integrating learning analytics, educational data mining and theory // Computers in Human Behavior. -2015. -№ 47. -P. 168-181 DOI: 10.1016/j.chb.2014.09.034.

11. Merceron A., Yacef K. TADA-ed for educational data mining // Interactive Multime-dia Electronic Journal of Computer - Enhanced Learning, 7. - 2005.

12. Горелик О.М. Технологии Big Data в организации учебного процесса универ-ситета / Горелик О.М., Бобровский С.М., Малышева Е.Ю. // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2016. № 2 (44). С. 173-176.

13. Соломонов А.Г. Включение психофизиологических деятельностных тестов в системы Big Data образовательного оценивания / Системогенез учебной и профессиональной деятельности материалы VII Международной научно-практической конференции. 2015. С. 112-116.

14. Jordan, K. (2014) Initial Trends in Enrolment and Completion of Massive Open Online Courses. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, Vol. 15, No 1, p. 133-159.

15. Thille C, Schneider E,. Kizilcec R, Piech Ch,. Halawa Sh, Greene D. (2014) The Future of Data-Enriched Assessment. In: Research and Practice in Assessment. Special Issue: Big Data and Learning Analitics. V.9, p. 5-15.

16. San Pedro, M.O.Z., Baker, R.S.J.d., Bowers, A.J., Heffernan, N.T. (2013) Predicting College Enrollment from Student Interaction with an Intelligent Tutoring System in Middle School. Proceedings of the 6th International Conference on Educational Data Mining, p.177-184.

17. Соломонов, А. (2010) Формирование психомоторного навыка письма у первоклассников. // Ярославский педагогический вестник. Т.3, Естественные науки. - Ярославль, №3, с. 60-65.

18. Solomonov, A., Malisheva, G. (2015) Method of Assessing Foreign Language Proficiency Compared with Native Language. Proceedings of The Asian Conference on Second Language Acquisition and Teacher Education Hiroshima, Japan, p. 190-196.

19. Захарова И. Г. Big Data и управление образовательным процессом / И. Г. Захарова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2017. Том 3. № 1. С. 210-219.

20. Eynon R. The Rise of Big Data: What Does It Mean for Education, Technology and Media Research? / R. Eynon // Learning, Media and Technology. 2013. Vol. 38. No 3. Pp. 237-240.

21. Picciano A. G. The Evolution of Big Data and Learning Analytics in American Higher Education / A. G. Picciano // Journal of Asynchronous Learning Networks. 2012. Vol. 16. No 3. Pp. 9-20.

22. Siemens G. Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education/G. Siemens, P. Long // EDUCAUSE review. 2011. Vol. 46. No 5. Pp. 30-40.

23. Пуляевская А.М., Соловьева Е.А. Способы и инструменты визуализации ин-формации / Электронное обучение в непрерывном образовании. 2016. № 1. С. 349-354.

24. Кипелова А.Е., Флеров А.В., Шалобаев Е.В. Сравнительный анализ способов визуализации информации / В сборнике: Альманах научных работ молодых ученых Университета ИТМО в 5 т.. 2016. С. 286-288.

25. Пескова О. В. О визуализации информации / Вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана. Сер. “Приборостроение”. 2012. ISSN 0236-3933., С 158- 173.

26. EickS. G., SteffenJ. L., SumnerE. E. Seesoft: A tool for visualizing lineoriented software // IEEE Transactions on Software Engineering. – 1992. – 18 (11). – P. 11–18.

**УДК 316.4**

**кандидат психологических наук, доцент Ерина Инобат Аъзамкуловна**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
**старший преподаватель Олейников Николай Николаевич**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

# ФЕНОМЕН «СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ» В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЁНЫХ

*Аннотация.* В статье поднята актуальная проблема «социальной активности» молодежи. Представлен широкий анализ точек зрения философов, социологов, психологов и педагогов отечественных и зарубежных ученых, научных направлений в изучении «социальной активности» молодежи. Проанализированы существующие научные подходы к определению понятия «социальная активность». Проблемы социальной активности проанализированы по годам (30-х, 40-х, 70-80 –х, 90-х XX века. Выявлены основные свойства, детерминанты и формы проявления социальной активности.

*Ключевые слова:* социальная активность, научные подходы, активный человек, основные свойства, детерминанты, формы проявления социальной активности.

*Annotation.* The article raises the actual problem of" social activity " of youth. The article presents a wide analysis of the points of view of philosophers, sociologists, psychologists and teachers of domestic and foreign scientists, scientific directions in the study of "social activity" of young people. The existing scientific approaches to the definition of "social activity"are analyzed. The problems of social activity are analyzed by years (30s, 40s, 70-80's, 90's of XX century. The basic properties, determinants and forms of manifestation of social activity are revealed.

*Keywords:* social activity, scientific approaches, active person, basic properties, determinants, forms of social activity.

**Введение.** Исследования, направленные на изучение, какими свойствами обладает социальная активность в обыденном сознании, как этот термин определяется через призму обыденного сознания, не проводилось. Поэтому существует необходимость изучить социальные представления о данном предмете, так как они являются составной частью обыденного сознания.

Можно без колебаний согласиться со словами М. Д. Мартыновой о том, что «современные студенты очень отличаются от тех, что были лет 10-15 назад. Сейчас у них гораздо больше возможностей». Но как наличие этого большого количества возможностей влияет на социальную активность студентов, увеличилась она по сравнению с социальной активностью студентов, что было лет 10-15 назад или напротив, уменьшилась - это вопрос, на который сейчас трудно дать однозначный ответ. Возможно, столь различные результаты получились из-за отсутствия единого подхода к определению феномена «социальная активность».

**Формулировка цели статьи** проанализировать существующие на сегодня научные подходы к определению понятия «социальная активность», выявить основные свойства, детерминанты и формы проявления социальной активности как внутреннего свойства личности.

**Изложение основного материала статьи.** В основном в научных работах «социальная активность» предстает как общеизвестное явление, не требующее объяснения. Оно либо выступает тождественными понятиями как «общественная деятельность», «активная гражданская позиция», «общественная активность», либо определяется через совокупность своих свойств. При выраженном интересе к феномену в научном сообществе, чёткого определения термина в настоящее время не существует ни в психологии, ни в педагогике, ни в какой-либо другой гуманистической науке.

Но кроме научного поля знаний, существует ещё поле обыденного сознания (совокупность представлений, знаний, установок и стереотипов, основывающихся на непосредственном повседневном опыте людей и доминирующих в социальной общности, которой они принадлежат).

«Общественно - активный человек потому общественно активен, что отождествляет себя с другими, не равнодушен к ним» - отмечает В.Д.Шадриков. А.А. Арзамасцев считает, что общественная активность часто характеризуется как важнейшая составляющая социальной активности. По мнению В.Б.Волкова активные люди должны направлять свои действия во благо социуму, но в современном обществе они занимаются только обеспечением своего личного благополучия.

«Социальная активность», как понятие, широко используется в работах философов, социологов, психологов и педагогов. До сих пор не выделено общего подхода в понимании данного социального феномена. Социологи Д.Е. Фролов и В.И. Малкин в своей книге, посвященной исследованию активности личности студента, объясняют это «… с одной стороны, его сложностью, с другой - отсутствием должного внимания…» к нему.

Подавляющее число работ в этой области представляет собственно конкретно - научные исследования. В них, как правило, рассматривается активность определённых социальных субъектов (личностей, социальных групп, общественных слоёв, классов) в отдельных видах деятельности (политической, трудовой, семейной, эстетической, этической и т.д.).

На протяжении 30-х годов принцип активности в явной или неявной форме становится определяющим для интерпретации важнейших психологических факторов и закономерностей.

Вопрос о природе психической активности субъекта стал основой ряда исследований этих лет. К числу таковых могут быть отнесены работы М.Я.Басова, Л.С.Выготского, Д.Н.Узнадзе.

В рамках социалистической теории - в советский период. В широком философском плане, как отмечает Е.Н.Ануфриев, «социальной может быть признана лишь та активность, которая способствует общественному

прогрессу, ориентирована на положительные общественные ценности, наполняющие жизнь человека высоким смыслом». В более узком смысле социальная активность понимается как мера проявления интенсивности деятельности. А.П.Петров отмечает, что «…социальную активность следует рассматривать как меру интенсивности деятельности, направленной на совершенствование развитого социализма, в конечном счёте, на построение коммунизма».

Власова Е.В. понимает социальную активность как интегральное свойство личности, становление которого предполагает наличие общественно значимой цели и коллективно организованного способа её достижения. Этот подход к пониманию феномена «социальная активность» перекликается с подходом Мальковской Т.Н., которая считает, что социальная активность является интегральным общественным свойством, характеризующим состояние субъекта в процессе взаимодействия с другими индивидами (обществами, коллективами, группами) в деятельности, необходимость которой обусловлена общественно значимым интересом и целями [5, С. 86].

По мнению других исследователей, (С.П.Баранов, Л.Ф.Болотин, В.А.Сластёнин), «социальную активность следует рассматривать не только как свойство личности, но и как форму, способ деятельности. Кроме того, они считают, что социальная активность тесно связана с другим понятием - «общественная активность», т.к. направлена она также на благо общества.

Разработка проблемы активности нашла своё отражение и в 40-х годах в теоретических трудах С.Л.Рубинштейна. Особый подход к этой проблеме был предложен А.Н.Леонтьевым, считавшим, что внутреннее воздействует через внешнее и этим само себя изменяет. Он показал, что деятельность социальна не только по содержанию, но и по структуре, поскольку эта структура сложилась первоначально в условиях сотрудничества между людьми и подчинена системе общественных отношений. Развивая идеи Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьев писал, что процесс интериоризации состоит не в том, что внешняя деятельность перемещается в предшествующий внутренний план сознания. Это процесс, в котором внутренний план впервые формируется. [5, С. 87].

В отечественной психологии при анализе развития личности ученые придерживаются принципа саморазвития, основанного на положениях о разрешении внутренних противоречий, опосредованных влиянием окружающей среды.

Важно отметить ещё один подход к пониманию данного феномена, поскольку он дал начало многим научным работам советского времени. Это марксистская теория. Исходя из методологических положений марксизма, активность личности следует понимать, как деятельность, направленную на: усвоение элементарных общечеловеческих способов существования индивида в макро- и микросреде (ходьба, речь, чтение, письмо и т.д.); создание мира вещей и идей (репродуктивное и творческое); формирование взаимоотношений в микросреде (группа, коллектив) и созидание внутреннего мира другого индивида; участие в регуляции и преобразовании макросреды (общественных отношений); самосозидание и самовоспитание.

В 70-80 годы некоторые ученые обращались к личностному аспекту общественной деятельности и определяли её как сложное качество личности. А.В.Зосимовский в определении сущности общественной активности выделяет готовность и умение трудиться на пользу общества. С точки зрения О.Н.Яницкого, «общественная активность - сфера приложения личностных сил и способностей, обогащающая содержание жизни, наполняющая её новым смыслом». К.Д.Радина определяет общественную активность как «свойство личности, включающее осознание значимости общественной деятельности. готовность и желание участвовать в ней, умение действовать, проявляя инициативу, самостоятельность». [5, С. 87].

В 90-е годы в психологии предметом активной дискуссии, истоки которой уходят ещё в 40-е годы, стал вопрос о соотношении «активности» и «деятельности». Введение категории деятельность в психологию привело к перестройке всего концептуального аппарата науки, существенно отразившись на традиционных представлениях об активности субъекта. Впервые в категории «деятельность» и через неё понятие «активность» приобретает реальное психологическое звучание. [5, С. 98].

В.А.Петровский следующим образом охарактеризовал связь активности и деятельности в пределах единого определения: «Активность есть совокупность обусловленных индивидом моментов движения, обеспечивающих становление, реализацию, развитие и видоизменение деятельности». [2, С. 43].

В постсоветский период (90-е годы XX века) проводятся интенсивные исследования проблемы развития социальной активности в области педагогики. (К.Д.Радина, М.И.Рожкова, А.В.Мудрикова, И.М.Андрамонова).

В течение последних лет были проведены исследования, результаты которых свидетельствуют о том, что акцент на одном или двух факторах развития препятствует целостному, объективному взгляду на человека.

Так, согласно исследованиям А.А.Волочкова, проведенных в 1995-2001 годах, общий уровень целостной учебной активности оказывает значительно большее влияние на развитие индивидуальности младшего школьника, чем тип или модель обучения. Именно субъект учебной деятельности и его собственная активность в конечном счёте определяют особенности его индивидуального, прежде всего личностного развития. А учёт в единой системе активного взаимодействия трёх факторов - генетического, средового и активно субъектного - позволяет выстроить более реальную картину развития психики и понимания поведения конкретного человека.

Именно активный субъект способен по своему выбору аккумулировать и использовать тот материал, который ему предоставили наследственность и среда. Наличие и выраженность «третьего фактора» (активный субъект) - важнейшая родовая особенность человека, во многом объясняющая его филогенез [1, С. 13].Человек имеет двойственную – биосоциальную природу: с одной стороны – это существо индивидуальное, развивающиеся по биологическим и физиологическим законам, а с другой – существо социальное, которое является представителем наивысшей реальности интеллектуального и морального порядка, существует в рамках социума, а значит, принимает во внимание и ориентируется на порядки и законы этого социума. Субъект является частью общества, а потому не может жить только в системе собственных, индивидуальных «координат», а это значит, обладает несколько разными видами «активности». Понимание субъекта в психологии связывается с наделением человеческого индивида качествами быть активным, самостоятельным, умелым в осуществлении специфически человеческих форм жизнедеятельности.

Формирование молодого человека на протяжении всех лет его активной жизни происходит в среде людей, обладающих определённым потенциалом социальной активности, который в силу своей структуры может иметь множество проявлений, фиксируемых в обыденной жизни каждым человеком, то есть, формирование социальной активности человека происходит в связи с потенциалом социальной активности, уже существующим в обществе, в рамках этого потенциала.

Критерием социальной активности личности выступает позиция личности, характеризующая многообразные отношения её носителя с окружающей средой, деятельный характер этих отношений отмечают Б.Г. Ананьев, В.Н.Мясищев, Б.Д.Парыгин [4, С. 22].

Итак, ни одно из этих понятий, являясь близким к понятию «социальная активность», всё же не отражает его в полной мере, поэтому необходимо понимать социальную активность через призму всех тех характеристик, которые выделялись учеными, работающими над этой проблемой [3, С. 219]. Следуя утверждению В.Г.Маралова и В.А.Ситарова, социальную активность понимается как «родовое понятие относительно видовых».

В качестве видовых составляющих социальной активности можно выделить общественную активность (С.П.Баранов, Л.Ф.Болотин, В.А.Сластёнин), активную гражданскую позицию (А.А.Арзамасцев), активную жизненную позицию (Т.К.Ахаян, В.Е.Гурин, Т.Н.Мальковская, К.А.Радина, А.П.Шпона и др.). Причем, основу социальной активности, без которой она не может существовать, составляет активная жизненная позиция (Т.К.Ахаян, В.Е.Гурин, Т.Н.Мальковская, К.А.Радина, А.П.Шпона и др.). Социальная активность развивается в течение жизни, человек постепенно становится социально активным (Т.Н.Мальковская).

Её развитие находится в зависимости от потенциала социальной активности, уже существующего в обществе - культуры общественных отношений (Т.Н.Мальковская), социального пространства (Т.Н.Мальковская, Е.В.Власова, В.Г.Маралов, В.А.Ситаров).

Но социальная активность возникает и развивается не на пустом месте, как предпосылка развитию социальной активности - существование активности субъектной (Т.Н.Мальковская).

На развитие социальной активности можно повлиять, так считают Е.В.Власова, В.Г.Маралов, В.А.Ситаров, В.К.Котыло, О.А.Головко. Социальная активность связана с деятельностью - она выступает побудителем к деятельности (Т.Н.Мальковская) и характеризуется действиями (В.Б.Волков).

Социальная активность - это динамичное образование (Т.Н.Мальковская, Е.В.Власова, В.Г.Маралов, В.А.Ситаров), она имеет разную меру проявления, проявляется по-разному в различных видах деятельности, и на её проявление влияет множество обстоятельств. Очень важный момент состоит в том, что социальная активность должна быть обусловлена особыми социальными потребностями (Т.Н.Мальковская), суть не в том, что человек выполняет общественно-значимую деятельность, а в том, как он воспринимает её, относится к ней. Для социально активного человека общественная деятельность значима, у него существует своеобразная «готовность» к общественной деятельности (В.Е.Гурин, А.П.Шпона, К.А.Радина), намеренность участия в общественной жизни (А.А.Арзамасцев). И, конечно не вызывает сомнения тот факт, что социальная активнобсть должна быть направлена на благо обществу, а не во вред ему.

В общем виде, активность человека детерминирована социальной деятельностью, в которую включен индивид. «Социальная активность», как качество личности, проявляющееся в различных видах общественно-значимой деятельности, имеет сложную структуру, включает потребности, мотивы, интересы, установки и т.д. [2, С. 54]. Очевидно, что в науке нет чёткого определения данного понятия и единого отношения к нему, кроме того, не освещены вполне свойства феномена «социальная активность». Однако этот термин существует и используется не только в науке, но и в повседневной жизни. Его неопределённость вызывает неподдельный интерес к тому, какие представления сформированы в обществе о «носителях» характеристики «социально активный» [1, С. 103].

**Выводы.** Из всего сказанного можно сделать вывод, что трактовка понятия «социальная активность» в научном мире была различной. Не было общего подхода в понимании данного социального феномена, хотя исследований, посвящённых «социальной активности» довольно много (А.А.Арзамасцев, Н.Д.Егорова, В.Б.Волков, Д.Е.Фролов, Ю.А.Мислявский, Е.А.Якуба, Ю.П.Сокольников, Т.Н.Мальковская, Е.И.Власова, В.Г.Маралов, В.А.Ситаров и др.). Согласно мнению советских учёных и исследователей, занимающихся проблемой социальной активности (Т.Н.Мальковская, Е.В.Власова, В.Г.Маралов, В.А.Ситаров и др.), являясь динамичным образованием, социальная активность может иметь различную меру проявления, зависимую от соответствия установок личности на деятельность и общение и того социального пространства, в котором она может реализовать все эти установки. На активность человека влияет множество обстоятельств как объективного, так и субъективного порядка [3].

Представления о социально активных людях и о социальной активности в целом, меняются, более того, судя по всему, они «расслаиваются» на представления об «идеальных» социально активных людях и «реальных»- существующих в наше время. Задача формирования социальной активности молодёжи можно считать ведущей задачей воспитания.

**Литература:**

1. Евстратова, Т.А. Основы молодежной политики: учебное пособие / Т.А. Евстратова. - Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2018. - 242 с.
2. Емельянова, О.В. Психолого-акмеологические аспекты развития экономической активности молодежи: электронное учебное пособие / О.В. Емельянова; Министерство образования и науки РФ, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет». - Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2014. - 75 с.
3. Латышева М.А. Особенности формирования профессионального самосознания будущего психолога / М.А. Латышева, В мире науки и инноваций: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 3-х частях. – Уфа: ООО «Аэтерна» 2016. С. 219-223.
4. Покровская, Е.М. Организация работы с молодежью: монография / Е.М. Покровская, Л.В. Смольникова; Министерство образования и науки Российской Федерации, Томский Государственный Университет Систем Управления и Радиоэлектроники (ТУСУР). - Томск: ТУСУР, 2016. - 112 с.
5. Социальная философия и философская антропология: Труды и исследования / ред. В.А. Кругликова. - Москва: ИФ РАН, 1995. - 529 с.

**УДК 159.9**
**ассистент кафедры психологии Ковалевская Анастасия Александровна**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

# СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ ПОДРОСТКОВ

*Аннотация.* В статье представлен анализ методов диагностики и преодоления стресса, а также результаты исследования степени выраженности стресса и уровня стрессоустойчивости.
*Ключевые слова:* стресс, стрессоустойчивость.
*Annotation.* The article presents an analysis of methods for diagnosing and coping with stress; the results of a study of the degree of stress and stress tolerance.
*Keywords:* stress, stress tolerance.

**Введение.** Подростковый возраст – это период, для которого характерны частые стрессы, связанные с обучением в школе, а также проблемы в отношениях со сверстниками и родными. Способы, которыми часто пользуются подростки в целях преодоления стресса – агрессивное поведение, алкоголь, наркотики [5].

**Формулировка цели статьи.** Целью экспериментального исследования стало определение степени выраженности уровня стресса, а также степени сформированности навыков стрессоустойчивости у подростков.

**Изложение основного материала статьи.** Для проведения исследования был выбран комплекс методик, дополняющих друг друга:

1. Методика «Шкала тревожности»;
2. Методика «Шкала сниженного настроения – субдепрессии» (ШСНС);
3. Методика выявления стрессоустойчивости.

С целью выявления уровня тревожности использовалась методика – «Шкала тревожности» [3].

Диагностика уровня тревожности у подростков по методике «Шкала тревожности» показала следующие результаты. Как видно из представленных в таблице 1 данных, высокий уровень общей тревожности наблюдался у пяти учащихся (19,2%), очень высокий – у одного (3,8%). Средний уровень общей тревожности выявлен у 12 учащихся (46,2%). Следует, однако, указать, что у пяти человек (19,2%) выявлено чрезмерное спокойствие, что свидетельствует о наличии защитного характера такой нечувствительности к эмоциональному неблагополучию.

*Таблица 1*

**Показатели уровня тревожности у подростков по методике «Шкала тревожности»**

| Уровень тревожности | Школьная | | Самооценочная | | Межличностная | | Общая | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **%** | Кол-во человек | **%** | Кол-во человек | **%** | Кол-во человек | **%** | Кол-во человек |
| Нормальный | 69,2 | 18 | 50 | 13 | 57,7 | 15 | 46,2 | 12 |
| Несколько повышенный | 7,7 | 2 | 3,8 | 1 | 15,4 | 4 | 11,5 | 3 |
| Высокий | 7,7 | 2 | 7,7 | 2 | 23,1 | 6 | 19,2 | 5 |
| Очень высокий | 7,7 | 2 | 7,7 | 2 | 0 | 0 | 3,8 | 1 |
| «Чрезмерное спокойствие» | 7,7 | 2 | 30,8 | 8 | 3,8 | 1 | 19,2 | 5 |

С целью выявления проявлений сниженного настроения – субдепрессии у учащихся использовалась шкала сниженного настроения – субдепрессии (ШСНС).

Данные, полученные с помощью методики «Шкала сниженного настроения – субдепрессии» показали то, что из 26 учащихся девять человек (34,6%) проявляли незначительное, но отчетливо выраженное снижение настроения, а два человека (7,7%) – значительное. При этом у 15 человек (57,7 %) не отмечалось сниженного настроения.

*Таблица 2*

**Показатели индекса сниженного настроения у подростков по методике «Шкала сниженного настроения – субдепрессии»**

| Индекс снижения настроения | % | Кол-во человек |
|---|---|---|
| Лица, не имеющие в момент опыта сниженного настроения | 57,7% | 15 |
| Незначительное, но отчетливо выраженное снижение настроения | 34,6% | 9 |
| Значительное снижение настроения | 7,7% | 2 |

Для определения уровня стрессоустойчивости подростков в возрасте 14-15 лет использовалась методика выявления стрессоустойчивости. Автор данного теста – Ю. В. Щербатых [6].

Диагностика с помощью теста на стрессоустойчивость показала, что на констатирующем этапе 7,7% учащихся имели признаки повышенной чувствительности к стрессу, показатели 57,7% учащихся находились в пределах нормы, и лишь у 34,6% учащихся присутствует устойчивость к стрессу.

*Таблица 3*

**Показатели динамической чувствительности к стрессу у подростков по методике выявления стрессоустойчивости**

| № п/п | Динамическая чувствительность к стрессу | % |
|---|---|---|
| 1 | Устойчивость к стрессу | 34,6 |
| 2 | Норма | 57,7 |
| 3 | Повышенная чувствительность к стрессу | 7,7 |

Анализ данных по пяти шкалам теста на стрессоустойчивость показал следующее:

1) По показателям первой шкалы «Повышенная реакция на обстоятельства» 19,2% учащихся имели высокий уровень тревожности на внешние обстоятельства, т.е. на такие на которые они не могли повлиять. При этом нормальный уровень данного показателя отмечался у 53,8% учащихся, а низкий – только у 26,9% учащихся.

2) По данным второй шкалы 19,2% испытуемых обладали склонностью все излишне усложнять, что так же может приводить к стрессам.

3) Третья шкала методики определения стрессоустойчивости определяла предрасположенность испытуемых к психосоматическим заболеваниям. Показатели теста свидетельствуют о том, что 15,4% учащихся относятся к таковым.

4) Показатели четвертой шкалы говорят о том, что 46,2% респондентов применяют деструктивные методы преодоления стрессовых состояний. При этом для преодоления стрессовых состояний по данным опроса испытуемые чаще используют телевизор и вкусную еду.

5) Показания теста по пятой шкале свидетельствуют о том, что только 23,1% учащихся стараются применять конструктивные методы борьбы со стрессом. При этом по данным опроса в число таких методов чаще всего входят сон, отдых, смена деятельности, а также общение с друзьями или любимым человеком.

*Таблица 4*

**Показатели пяти шкал по методике выявления стрессоустойчивости**

| Уровень | Шкалы | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Повышен. реакция на обстоятельства | Склонность все излишне усложнять | Предрасположенность к психосоматическим заболеваниям | Деструктивные способы преодоления стресса | Конструктивные способы преодоления стресса |
| | % | % | % | % | % |
| Нормальный | 53,8 | 46,2 | 34,6 | 50 | 50 |
| Высокий | 19,2 | 19,2 | 15,4 | 46,2 | 23,1 |
| Низкий | 26,9 | 34,6 | 50 | 3,8 | 26,9 |

Данные показатели – основание для того, чтобы сделать вывод о необходимости специальная работа по подготовке будущих педагогов к работе по формированию навыков стрессоустойчивости у подростков, т.к. подросток самостоятельно не может конструктивно справиться с данной проблемой овладения навыками стрессоустойчивости.

Готовность педагога к работе по формированию навыков стрессоустойчивости у подростков мы рассматриваем как структурный элемент общей системы психолого-педагогической готовности к педагогической деятельности, который отображает структуру данной системы. За основу взято три основных компонента, составляющих эту готовность: аффективный компонент (отношение); 2) когнитивный компонент (знания); 3) технологичный компонент (умения и навыки).

Содержание аффективного компонента отображает гуманистическую направленность личности на педагогическую деятельность, как в целом, так и на работу по формированию навыков стрессоустойчивости у подростков, интерес к данному виду деятельности.

Когнитивный компонент предусматривает наличие информации о стрессе, общих закономерностях его развития, о психологических особенностях учебного стресса учащихся, о психологических методах преодоления стрессового состояния. Данный компонент представлен не только теоретическим ознакомлением будущего педагога с вопросом психологии стресса, но и знаниями о практической их реализации в практике работы с подростками в учебно-воспитательном процессе.

Содержание третьего компонента - технологичного, предусматривает наличие у будущего педагога умений осуществлять профилактику возникновения стрессового состояния, определять причины его возникновения, умений проводить коррекционную работу с детьми данной категории (коррекционный аспект).

Достаточная сформированность составных компонентов и их целостное единство - показатель высокого уровня готовности учителя к работе по формированию навыков стрессоустойчивости у подростков.

Повышению уровня психолого-педагогической готовности педагогов к работе по формированию навыков стрессоусточивости у подростков может способствовать спецкурс «Стресс и способы его преодоления», который решает следующие задачи: создаёт условия для овладения теоретическими и практическими знаниями по проблеме психологии стресса, а также саморегуляции психологического состояния; при освоении содержания данного курса педагоги знакомятся с методами диагностики стресса, способами саморегуляции эмоционального состояния.

Содержание спецкурса включает пять тем, которые рассматриваются на лекционных и практических занятиях. Цель спецкурса – дать знания о психологической сущности стресса, и основных методах его диагностики, профилактики и преодоления.

Прослушав курс, педагоги должны: знать понятие и стадии развития стресса, методы диагностики, предупреждения и саморегуляции эмоционального состояния; иметь навыки распознавания и преодоления стресса.

Лекционные занятия раскрывают содержание следующих тем:

1. Понятие стресса.
2. Стадии развития стресса.
3. Факторы стрессов.
4. Диагностика стресса.
5. Способы преодоления стрессовых состояний.

Практические занятия посвящены раскрытию таких тем:

1. Дыхательные техники.
2. Мышечная релаксация.
3. Рациональная психотерапия
4. Использование позитивных зрительных образов.

Так, проведение данных лекционных и практических занятий, поможет сформировать готовность педагогов к работе по формированию навыков стрессоустойчивости у подростков.

При разработке структуры и содержания спецкурса учитываются также стадии продвижения человека по мере овладения им психологическими знаниями и способами их использования [4]. Каждая стадия овладения психологическими знаниями характеризуется не столько новым содержанием, сколько качеством отношений с психологической информацией, теми новообразованиями, которые формируются в результате её прохождения. На первом этапе работы по формированию готовности в к работе по формированию навыков стрессоустойчивости у подростков охватывает период ознакомления с базовыми понятиями, которые составляют основу психолого-педагогических знаний по вышеназванной проблеме, с трактовкой самого определения стресса и стрессоустойчивости. Основным содержанием второго этапа усвоения психолого-педагогических знаний по проблеме стрессоустойчивости является подготовка к умению диагностировать данное психологическое явление в реальности школьной жизни, вычленять детерминантные факторы возникновения психологического стресса у подростков. На третьем этапе происходит обучение различными способами, приёмами, средствами профилактики и регуляции стрессового состояния.

**Выводы.** Таким образом, высокий уровень общей тревожности наблюдался у 19,2% учащихся, очень высокий – у 3,8%. У 19,2% учащихся выявлено чрезмерное спокойствие. 7,7% учащихся имели признаки повышенной чувствительности к стрессу. Для работы с этими подростками по формированию навыков стрессоустойчивости педагогам необходимо овладеть соответствующими знаниями и сформировать специальные умения и навыки.

**Литература:**

1. Бура, Л. В. Профилактика школьной дезадаптации как средство сохранения психологического здоровья обучающихся / Л. В. Бура // Проблемы психологического здоровья личности: коллективная монография. – Уфа: АЭТЕРНА, 2018. – 244 с.
2. Ковалевская, А.А. Особенности саморегуляции и стрессоустойчивость подростков / А. А. Ковалевская // Проблемы психологического здоровья личности: коллективная монография. – Уфа: АЭТЕРНА, 2018. – 244 с.
3. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога: В 2 кн. / Е. И. Рогов – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с.
4. Семиченко, В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии / В. А. Семиченко – К.: Магістр-S, 1998. – 124 с.
5. Чайка, Е. Психолого-педагогическая поддержка старшеклассников в стрессовой ситуации / Е. Чайка // Воспитание школьников. – 2003. – №8. – С. 36-39.
6. Щербатых, Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.

**Психология**

**УДК: 316.61**

**кандидат психологических наук, доцент Король Ольга Феликсовна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

## ЦЕННОСТНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ

*Аннотация.* В статье представлена авторская позиция в понимании специфики манифестированных ценностных предпочтений в межкультурном взаимодействии. Данное исследование посвящено изучению иерархического строения ценностных ориентаций с позиции дескриптивного подхода. Предложенный анализ может служить исходным положением для обоснования структурных, содержательных и функциональных характеристик межкультурного взаимодействия.

*Ключевые слова:* межкультурное взаимодействие, ценностные предпочтения, ценносные ориентации, дескриптивный подход.

*Annotation.* The article presents the author's position in understanding the specifics of the manifested value preferences in intercultural interaction. This study is devoted to the study of the hierarchical structure of value orientations from the standpoint of the descriptive approach. The proposed analysis can serve as a starting point for substantiating the structural, substantive and functional characteristics of intercultural interaction.
*Keywords:* ntercultural interaction, value preferences, valuable orientations, descriptive approach.

**Введение.** Феномен межкультурного взаимодействия – это сложное явление, к изучению которого обращаются представители различных областей научного знания, что дает возможность взглянуть на него с различных точек зрения и, сопоставив их, составить наиболее целостное представление об этой сложной составляющей социальной реальности. Эта реальность интериоризирована личностью в процессе социализации, а именно, усвоением определенной системы ценностей («моделей должного»), культурного знака и это важно, поскольку способ употребления (интериоризации) транслируется в ситуации «Я и Другой» [1, с. 126]. Более того, принятые культурные значения («модели должного») перерабатываются в процессе взаимодействия в личностный смысл, - достигается *смысловая интеграция*. Но вот что важно, обеспечивается согласование личностных и социальных (организационных) ожиданий, личностных смыслов и социальных (организационных) значений, ценностно-нормативных предписаний. Наряду с этим происходят существенные изменения в формах и содержании ранее освоенных паттернов, которые уже не могут дальше развиваться по традиционным траекториям и, вступая в новые социальные комбинации, приобретают новые смыслы, необходимые для эффективного взаимодействия [2]. Таким образом ценностные ориентации, функционируя как идеальные критерии оценки, как способы рационализации повдения в межкультурном взаимодействии в организации, выполняют функцию регулятора действий членов организации и, проявляясь в выработанной стратегии поведения (либо в ценностном обмене), оеспечивают динамику организационного развития.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи являетя выявление специфики манифестированных ценностных предпочтений в межкультурном взаимодействии сотрудников организации.

**Изложение основного материала статьи.** Расматривая ценностные ориентации с позиции дескриптивного подхода, мы определяли их иерархическое строение в межкультурном взаимодействии сотрудников организаций производственной сферы.

Для определения номнклатуры ценностных ориентаций испытываемых, а так же для анализа ценностной структуры и соотношения в ней терминальных и инструментальных ценностей нами была использована методика М. Рокича «Ценностные ориентации» [3, с. 637-641].

Рассмотрим результаты эмпирического исследования. Иерархическая структура ценностных ориентаций предполагает изучение степени (уровня) выраженности измеряемого признака. Ниже, в таблицах 1 и 2 нами представленные средние значения (Мх) всех терминальных и инструментальных ценностей в организациях производственной сферы. Кроме того, с помощью критерия U - Манна-Уитни (Mann-Whitney U) [3, с. 173-176] мы определяли, насколько пересекаются наблюдаемые значения за шкалами теста М. Рокича в испытываемых в организациях производственной сферы промышленной специфики (группа1) и организациях производственной сферы непромышленной специфики (группа 2). В результате, при сравнимые двух выборочных средних, были приобретены значения уровня статистической значимости *p<0,05; ** p<0,01; ***p<0,001.

В табл.1 представлены средние значения шкал характеристики «Терминальные ценности» (или ценности-цели) варьируются от 5,40 до15,32 баллов (Мх =10,36) в группе 1 (организации производственной сферы промышленной специфики) и от 4,75 до 13,02 баллов (Мх = 8,85) в группе 2 (организации производственной сферы непромышленной специфики).

*Таблица 1*

**Различия между показателями характеристики «Терминальные ценности» шкал теста М. Рокича в организациях производственной сферы**

| Терминальные ценности (ценности - целые) | Группа 1 | | Группа 2 | |
|---|---|---|---|---|
| | Mx, Md | ±sx | Mx, Md | ±sx |
| Активная деятельная жизнь | 9,36*<br>9,0 | ±0,46 | 10,71<br>11,0 | ±0,35 |
| Жизненная мудрость (зрелость мыслей) | 11,39<br>12,0 | ±0,43 | 11,79<br>12,0 | ±0,36 |
| Здоровье | 15,32***<br>17,0 | ±0,41 | 13,02<br>16,0 | ±0,47 |
| Интересная работа | 13,10***<br>14,0 | ±0,40 | 11,44<br>13,0 | ±0,35 |
| Красота природы и искусства | 6,17<br>5,0 | ±0,45 | 6,38<br>5,0 | ±0,35 |
| Любовь | 12,54*<br>14,0 | ±0,46 | 11,21<br>12,5 | ±0,40 |
| Материально обеспеченная жизнь | 12,97***<br>14,0 | ±0,36 | 10,58<br>12,0 | ±0,41 |
| Наличие надежных и верных друзей | 12,21*<br>13,5 | ±0,41 | 11,10<br>12,0 | ±0,33 |
| Общественное признание | 8,95<br>9,0 | ±0,43 | 9,83<br>10,0 | ±0,34 |
| Познание (расширение кругозора, интеллектуальное развитие) | 8,66<br>8,0 | ±0,42 | 8,90<br>9,0 | ±0,33 |
| Продуктивная жизнь | 9,43<br>9,0 | ±0,41 | 9,60<br>9,0 | ±0,34 |
| Развитие (работа над собой) | 8,79<br>8,0 | ±0,40 | 8,83<br>8,0 | ±0,32 |
| Развлечения (отсутствие обязанностей) | 5,40<br>4,0 | ±0,40 | 4,75<br>3,0 | ±0,34 |
| Свобода (самостоятельность) | 8,28<br>7,5 | ±0,44 | 8,88<br>8,0 | ±0,36 |
| Счастливая семейная жизнь | 13,16<br>15,0 | ±0,48 | 12,56<br>14,0 | ±0,38 |
| Счастье других | 5,62<br>4,0 | ±0,38 | 6,38<br>5,0 | ±0,38 |
| Творчество | 5,71<br>4,0 | ±0,45 | 4,92<br>4,0 | ±0,30 |
| Уверенность в себе (внутренняя гармония) | 10,46<br>10,0 | ±0,39 | 10,85<br>11,0 | ±0,38 |

Mx – среднее, Sx – ошибка среднего, Md – медиана. * - $p<0,05$; ** - $p<0,01$; *** - $p<0,001$

Кроме того, в табл.2 приобретенные средние значения шкал характеристики «Инструментальные ценности» (или ценности - средства): они варьируются от 5,73 до 11,78 баллов (Mx = 8,75) в группе 1, от 5,84 до 12,91 баллов (Mx = 9,37) в группе 2.

*Таблица 2*

**Различия между показателями характеристики «Инструментальные ценности» шкал теста М. Рокича в организациях производственной сферы**

| Инструментальные ценности ( ценности-средства) | Группа 1 | | Группа 2 | |
|---|---|---|---|---|
| | Mx, Md | ±sx | Mx, Md | ±sx |
| Аккуратность, умение держать в порядке вещи | 11,47<br>12,0 | ±0,47 | 10,74<br>12,0 | ±0,41 |
| Воспитанность | 11,66<br>12,0 | ±0,44 | 11,28<br>12,0 | ±0,38 |
| Высокие запросы | 5,74<br>3,0 | ±0,52 | 5,84<br>2,0 | ±0,47 |
| Жизнерадостность | 11,32***<br>12,0 | ±0,48 | 9,19<br>9,0 | ±0,39 |
| Старательность | 10,91<br>11,0 | ±0,45 | 10,64<br>10,0 | ±0,38 |
| Независимость (способность действовать самостоятельно) | 11,15**<br>12,0 | ±0,48 | 9,42<br>9,0 | ±0,39 |
| Непримиримость к недостаткам в себе и др. | 5,73<br>4,0 | ±0,47 | 6,99<br>4,0 | ±1,05 |
| Образованность | 11,78<br>13,0 | ±0,45 | 11,97<br>13,0 | ±0,36 |
| Ответственность | 11,75*<br>12,0 | ±0,45 | 12,91<br>14,0 | ±0,35 |
| Рационализм (умение благоразумно и логически мыслить) | 10,10<br>10,5 | ±0,48 | 11,13<br>12,0 | ±0,35 |
| Самоконтроль | 9,87<br>10,0 | ±0,42 | 9,45<br>10,0 | ±0,32 |
| Смелость в отстаивании своих взглядов | 9,48*<br>9,0 | ±0,44 | 8,07<br>7,0 | ±0,35 |
| Твердая воля (умение настоять на своему) | 9,65<br>9,0 | ±0,46 | 8,51<br>8,0 | ±0,41 |
| Терпимость (к взглядам и мыслям других) | 8,26<br>8,0 | ±0,46 | 7,91<br>8,0 | ±0,36 |
| Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, почет традиций) | 8,32***<br>8,0 | ±0,41 | 10,57<br>11,0 | ±0,36 |
| Честность (правдивость, искренность) | 10,29<br>10,0 | ±0,50 | 11,47<br>12,0 | ±0,42 |
| Эффективность в делах, производительность в работе | 9,91<br>9,5 | ±0,49 | 8,69<br>8,0 | ±0,36 |
| Чуткость (заботливость) | 7,65<br>6,0 | ±0,50 | 8,00<br>7,0 | ±0,37 |

Mx – среднее, Sx – ошибка среднего, Md – медиана. * - p<0,05; ** - p<0,01; *** - p<0,001

Анализируя показатели за шкалами теста М. Рокича в таблицах 1 и 2, можно установить, что у сотрудников организаций производственной сферы промышленной специфики (группа 1) представленные значения шкал по характеристике Т-ценности приблизительно на один балл выше, чем те же значения шкал у сотрудников производственной сферы непромышленной специфики (группа 2), а значение шкал по характеристике И - ценности приблизительно на один балл ниже, чем те же значения в коллективах организаций непроизводственной сферы.

Кроме того, анализ индивидуальной иерархии ценностей в категории исследуемых работников показывает, что одни из них оказались в равной мере существенными (актуальными), а другие - не существенными для всех испытываемых, есть также ценности, которые тяготеют к активным, или приоритетным в иерархии. Все это дает нам возможность, вслед за Д.А. Леонтьєвим [2], сгруппировать их не только в содержательные блоки (ценности личного жизни; ценности профессиональной реализации; индивидуальные ценности; абстрактные и пассивные ценности), но также объединить их по разными основаниям, например, по модальности (приориетные ценности, актуальные ценности, имеющие среднее преимущество, и ценности, которые имеют явное личностное значение, или наименьшее преимущество для большинства испытываемых).

Согласно эмпирическому критерию мы выделили три группы ценностных ориентаций, значение которых отвечают следующим трем диапазонам:

- невысокие показатели (наименьшее преимущество): до 8,28 баллов по группе 1 (организации производственной сферы промышленной специфики) и до 8,88 баллов по группе 2 (организации производственной сферы непромышленной специфики);
- средние показатели ( среднее преимущество): с 8,66 до10,46 баллов по группе 1 и с 8,90 до 10,85 баллов по группе 2;

- высокие показатели (сильное преимущество): с 12,21 до 15,32 баллов в группе 1 и от 11,10 до 13,02 баллов в группы 2.

В результате, по шкале «Терминальные ценности» диапазон наиболее значимых (приоритетных) Т-ценностей (высокие показатели средних значений) у сотрудников организаций производственной сферы промышленной специфики (группа1) включает: «здоровье» (Мх=15,32), «счастливая семейная жизнь» (Мх=13,16), «интересная работа» (Мх=13,10), «материально обеспеченная жизнь» (Мх=12,97), «любовь» (Мх=12,54), «наличие надежных и верных друзей» (Мх=12,21). У сотрудников организаций производственной сферы непромышленной специфики (группа2) в этом же диапазоне мы наблюдаем такие ценностные ориентации, как: «здоровье» (Мх=13,02), «счастливая семейная жизнь» (Мх=12,56), «жизненная мудрость» (Мх=11,79), «интересная работа» (Мх=11,44), «любовь» (Мх=11,21), «наличие надежных и верных друзей» (Мх=11,10).

В диапазоне Т - ценностей, имеющих среднее преимущество (средние показатели значений) у сотрудников организаций производственной сферы промышленной специфики (группа1) такие ценностные ориентации, как «уверенность в себе» (Мх=10,85), «активная деятельная жизнь» (Мх=10,71), «материально обеспеченная жизнь» (Мх=10,58), «общественное признание» (Мх=9,83), «продуктивная жизнь и познания» (Мх=9,60). Соответственно, в этот же диапазон у сотрудников организаций производственной сферы непромышленной специфики (группа2) вошли: «жизненная мудрость» (Мх=11,39), «уверенность в себе» (Мх=10,48), «продуктивная жизнь» (Мх=9,43), «активная деятельная жизнь» (Мх=9,36), «общественное признание» (Мх=8,95) и «развитие» (Мх=8,79).

В диапазон с низкими (невысокими) средними значениями Т-ценностей, то есть ценностей, которые имеют наименьшее преимущество для сотрудников организаций производственной сферы промышленной специфики (группа1), вошли такие ценностные ориентации, как «свобода» (Мх=8,88), «развитие» (Мх=8,83), «счастье других» (Мх=6,38), «красота природы и искусства» (Мх=6,38), «творчество» (Мх=4,92) и «развлечения» (Мх=4,75). Этот же диапазон у сотрудников организаций производственной сферы непромышленной специфики (группа2) включил: «познание» (Мх=8,66), «свободу» (Мх=8,28), «красоту природы и искусства» (Мх=6,17), «творчество» (Мх=5,71), «счастье других» (Мх=5,62), «развлечения» (Мх=5,40).

Делая попытку объяснить полученные данные, необходимо подчеркнуть, что невысокие показатели свидетельствуют о низкой значимости для большинства сотрудников ценностных ориентаций или же значимость в позициях их субъективных переживаний. А ценностные ориентации, которые вошли в диапазон с самым большим и средним преимуществом, составляют структуру преимуществ большинства сотрудников, или основную номенклатуру Т-Ценностей по всей выборке.

В диапазоне И - ценностей, имеющих среднее преимущество у сотрудников организаций производственной сферы промышленной специфики соответственно: «старательность» (Мх=10,91), «честность» (Мх=10,29), «рационализм» (Мх=10,10), «эффективность в делах» (Мх=9,91), «самоконтроль» (Мх=9,87), «твердая воля» (Мх=9,65). А у сотрудников организаций производственной сферы непромышленной специфики – «старательность» (Мх=10,64), «широта взглядов» (Мх=10,57), «самоконтроль» (Мх=9,45), «независимость» (Мх=9,42), «жизнерадостность» (Мх=9,19), «эффективность в делах» (Мх=8,69).

В диапазоне И-Ценностей, которые имеют наименьшее преимущество для сотрудников производственной сферы промышленной специфики определились: «смелость в отстаивании своих взглядов» (Мх=9,48), «широта взглядов» (Мх=8,32), «терпимость» (Мх=8,26), «чуткость» (Мх=7,65), «высокие запросы» (Мх=5,74), «непримиримость к недостатков в себе и других» (Мх=5,73). Этот же диапазон у работников организаций производственной сферы непромышленной специфики включил такие ценностные ориентации, как: «твердая воля» (Мх=8,51), «смелость в отстаивании своих взглядов» (Мх=8,07), «чуткость» (Мх=8,00), «терпимость”»(Мх=7,91), «непримиримость к недостаткам в себе и других» (Мх=6,99) и «высокие запросы» (Мх=5,84).

В результате анализа распределения средних значений, мы можем предположить, что общими для организаций производственной сферы, в числе доминирующих *терминальных ценностей* (сильное преимущество), наряду с «интересной работой» и «материальным обеспечением» представлены «здоровье», «любовь», «счастливая семейная жизнь», «наличие надежных и верных друзей», а в числе инструментальных (ценностей-средств) – высокая ориентация на „ответственность», «образованность», «воспитанность», «аккуратность», «жизнерадостность» и «независимость».

В номенклатуре ценностей, имеющих среднее преимущество у всех сотрудников, определяются такие Т-ценности, как «жизненная мудрость», «уверенность в себе», «продуктивная и активная деятельная жизнь”, «общественное признание». В этой же категории И-ценностей респонденты указывают «старательность», «широту взглядов», «самоконтроль» и «эффективность в делах».

В иерархии терминальных ценностей, имеющих слабое преимущество, выделяются: «развитие», «свобода», «красота природы и искусства». Низкие значения в этом же списке имеют ориентации на «творчество», «счастье других» и «развлечения». Инструментальными ценностями, лидирующими в этой категории по всей выборке, являются ориентации на «смелость в отстаивании своих взглядов» и «широта взглядов». Исключение составляют низкие ориентации на «терпимость к взглядам и мыслям других», «чуткость», «высокие запросы», «непримиримость к недостаткам в себе и других».

Обобщая результаты анализа иерархической структуры ценностных ориентаций всей совокупности испытуемых производственной сферы, можно утверждать, что ведущие ранги в общей системе ценностей - целей (терминальных ценностей), в основном, занимают индивидуальные ценности («здоровье», «материально обеспеченная жизнь», «любовь») и ценности межличностных отношений и общения («наличие надежных и верных друзей», «счастливая семейная жизнь», «общественное признание»). На нижней ступени иерархии исследуемой нами категории сотрудников расположились ценности профессиональной ориентации («продуктивная и активная деятельная жизни»), абстрактные ценности («творчество», «развитие», «красота природы и искусства»), ценности межличностных отношений и общения («общественное признание», «счастье других»).

Итак, наиболее значимыми в иерархической структуре *терминальных ценностей* являются ориентации сотрудников на индивидуальные ценности, ценности личной жизни и ценности межличностных отношений и общения. Не потеряли актуальности и ценности профессиональной самореализации.

Ведущие ранги в иерархии *инструментальных ценностей* принадлежат ориентациям на ценности профессиональной самореализации («ответственность», «аккуратность» и «старательность», «эффективность в делах»), ценности межличностных отношений и общения («жизнерадостность», «воспитанность»), альтруистические или ценности принятия других («широта взглядов») и интеллектуальные ценности («образованность» и «самоконтроль»). Низкие значения присущи ценностям самоутверждения («смелость», «высокие запросы», «непримиримость к недостаткам в себе и других») и альтруистическим, или ценностям принятия других («терпимость», «чуткость»).

Вместе с тем, не смотря на то, что сотрудники организаций производственной сферы промышленной и непромышленной специфики довольно близки попредпочьениям в номенклатуре терминальных и инструментальных ценностей, наблюдаются отличия в их ценностных ориентациях.

Так, например, представители организаций производственной сферы промышленной специфики в списке терминальных ценностей высоко ценят конкретные жизненные индивидуальные ценности: «материально обеспеченная жизнь» при отсутствии материальных трудностей и «активную», эмоционально насыщенную «деятельную жизнь». А их деловая направленность подтверждается высшей ориентацией на «интересную работу» и «продуктивная жизнь» как максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей. В числе ценностей - целей наблюдается также высокая ориентация на общение с «надежными и верными друзьями» и низкая ориентация на «красоту природы и искусства», «творчество» и «развитие», что требует постоянной работы над собой, физического и духовного усовершенствования, а также ориентация на приятное, необременительное проведение времени при отсутствии обязанностей, то есть «развлечения».

Представители организаций производственной сферы непромышленной специфики в Т-списка выделяются достаточно высокой ориентацией на «жизненную мудрость», основу которой составляет зрелость мысли и здравый смысл, которые достигаются жизненным опытом. Кроме того, в системе Т-ценностей у представителей данной категории испытываемых необходимо отметить высокую ориентацию на «познание», которое предполагает возможность расширения своего образования, общей культуры, интеллектуальное развитие, на «общественное признание», которое выражается в почете окружающих и товарищей по работе. А также ориентации на «свободу от внутренних разногласий, сомнений, «уверенность в себе» и «развитие» они ценят выше, чем сотрудники промышленных предприятий.

Дальше отметим, что в списке инструментальных ценностей представители организаций производственной сферы промышленной специфики выделяют *ценности самореализации* («ответственность», «аккуратность» и «честность»), *ценности межличностных отношений и общения* («воспитанность», «жизнерадостность»). Для них также важны *ценности профессиональной самореализации* («старательность» и «эффективность в делах»), а также *интеллектуальные ценности* («самоконтроль»)**.** Но крайне низко ранжуются *ценности самоутверждения* («твердая воля», «смелость в отстаивании своих взглядов», «высокие запросы»), *ценности принятия других* («терпимость к взглядам и мыслям других»).

Представители организаций производственной сферы промышленной специфики рассматривают «образованность»**,** «жизнерадостность»**,** «независимость» и «эффективность в делах» более значимыми ценностями, чем сотрудники организаций производственной сферы непромышленной специфики. Последние же ранжуют выше «ответственность», «честность», «рационализм» и «широту взглядов».

Не останавливаясь на описании средне выборочных характеристик терминальных и инструментальных ценностей, отметим, что одной из задач нашего исследования является изучения качественных особенностей номенклатуры ценностных ориентаций в коллективах производственных организаций в целом. Поэтому мы опредделяли значимые отличия между перечнем ценностных ориентаций в организациях производственной сферы промышленной и непромышленной специфики.

Достоверность отличий полученных значений мы проверяли с помощью U-Критерия Манна – Уитни, который показал следующие результаты (табл. 3).

*Таблица 3*

**Различия между показателями шкал теста М. Рокича в организациях производственной сферы**

| Ценностные ориентации | Группа 1 | | Группа 2 | |
|---|---|---|---|---|
| | Mx, Md | ±sx | Mx, Md | ±sx |
| Терминальные ценности (ценности - целые) | | | | |
| Здоровье | 15,32***<br>17,0 | ±0,41 | 13,02<br>16,0 | ±0,47 |
| Интересная работа | 13,10***<br>14,0 | ±0,40 | 11,44<br>13,0 | ±0,35 |
| Материально обеспеченная жизнь | 12,97***<br>14,0 | ±0,36 | 10,58<br>12,0 | ±0,41 |
| Любовь | 12,54*<br>14,0 | ±0,46 | 11,21<br>12,5 | ±0,40 |
| Наличие надежных и верных друзей | 12,21*<br>13,5 | ±0,41 | 11,10<br>12,0 | ±0,33 |
| Активная деятельная жизнь | 9,36*<br>9,0 | ±0,46 | 10,71<br>11,0 | ±0,35 |
| Инструментальные ценности ( ценности-средства) | | | | |
| Ответственность | 11,75*<br>12,0 | ±0,45 | 12,91<br>14,0 | ±0,35 |
| Жизнерадостность | 11,32***<br>12,0 | ±0,48 | 9,19<br>9,0 | ±0,39 |
| Независимость (способность действовать самостоятельно) | 11,15**<br>12,0 | ±0,48 | 9,42<br>9,0 | ±0,39 |
| Эффективность в делах, производительность в работе | 9,91<br>9,5 | ±0,49 | 8,69<br>8,0 | ±0,36 |
| Смелость в отстаивании своих взглядов | 9,48*<br>9,0 | ±0,44 | 8,07<br>7,0 | ±0,35 |
| Широта взглядов (умение зроз-уметь чужую точку зрения) | 8,32***<br>8,0 | ±0,41 | 10,57<br>11,0 | ±0,36 |

X – среднее, Sx – ошибка среднего, Md – медиана. * - p<0,05; ** - p<0,01; *** - p<0,001

Группа 1 – организации производственной сферы промышленной специфики, группа 2 – организации производственной сферы непромышленной специфики.

Отличия установлены по шести терминальным ценностям: ценности личной жизни («здоровье», «любовь»), ценности профессиональной самореализации («интересная работа», «активная деятельная жизнь»), индивидуальные ценности («материально обеспеченная жизнь») и шести инструментальными ценностями: ценности профессиональной реализации («ответственность», «эффективность в делах»), ценности межличностных отношений и общения («жизнерадостность»), индивидуалистические ценности («независимость»), ценности самоутверждения («смелость в отстаивании своих взглядов») и ценности принятия других («широта взглядов»).

**Выводы.** Обобщая изложенное, можно заключить, что ценностные предпочтения сотрудников организаций имеют следующую специфику иерархической структуры. Во-первых, полученные значения по шкалам терминальных и инструментальных ценностей не равнозначные для сотрудников исследуемых нами организаций, то есть находятся в иерархических отношениях между собой. Это дало нам возможность сгруппировать их не только в содержательные блоки (ценности личного жизни; ценности профессиональной реализации; индивидуальные ценности; абстрактные и пассивные ценности), но и объединить их по модальности (ценности, которые имеют сильное преимущество (приоритетные), актуальные ценности, или имеющие среднее преимущество, и ценности с явным личностным значением, то есть имеющие наименьшее преимущество для большинства респондентов). Во-вторых, не смотря на то, что выявлены отличия по шести ценностным ориентациям в списках и терминальных, и инструментальных ценностей, ценности - цели отображают все - таки большее единодушие испытываемых, тогда как в списках инструментальных ценностей наблюдается индивидуализация ценностей-средств. И, в-третьих, доминирующие ценностные ориентации зафиксировали не только определенные позиции испытуемых по уровню вовлечения в разные сферы деятельности (работы, семейно-бытовой деятельности, досуг), но и определили иерархическую (ранговую) структуру ценностных ориентаций по всей выборке.

**Литература:**

1. Акофф Р.Л. О целеустремленных системах / Р.Акофф, Ф.Эмери; пер. с англ. Г.Б. Рубальского; под ред. И.А. Ушакова. – М.: Советское радио, 1974. – 271 с.

2. Король О.Ф. Проблема межкультурного взаимодействия: социально-психологический подход / О. Ф. Король // Проблемы современного педагогического образования. Сер Педагогика и Пихология. - Сб. науч. стаей. - Ялта РИО ГПА, 2017 - Вып. 56. - Ч.2 – С. 320 - 327.

3. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании / Д.А. Леонтьев // Психологическое обозрение. - 1998. - №1. - С. 15 - 25.

4. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / [ред. Д.Я.Райгородский]. - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.

5. Пригожин А.И. Организация: системы и люди / А.И. Пригожин. – М., 1983. – 176 с.
6. Hofstede G. Culture's Consequences: Com- paring Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations. CA: SAGE, 2001. 596 p.
7. Triandis H.C. Culture and dectption in dusiness negotiations: a multilevel analysis / H.C. Triandis / International Journal of Cross Cultural Management, vol. 1, 1: pp. 73 - 90, First Published Apr 1, 2001.



**УДК: 159.9. 07-055.5/.7**

**кандидат психологических наук, доцент Латышева Марианна Александровна**
Таврическая академия (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

## ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА РОДИТЕЛЕЙ У ДЕВУШЕК, ВОСПИТАННЫХ В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ (ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)

*Аннотация.* В статье представлены результаты психосемантического исследования образа родителей у девушек, воспитанных в неполной и полной семье. Сравнительный анализ групповых семантических кодов девушек из неполных и полных семей выявил, что образ родителей в сознании девушек представлен набором неслучайных ассоциативных связей, отражающих качества их реальных отца и матери, специфику детско-родительских отношений и оказывает влияние на гендерные представления и ожидания девушек, паттерны их поведения.

*Ключевые слова:* сознание, образ родителей, девушки из неполной семьи, гендерная роль, групповые семантические коды.

*Annotation.* The article presents the results of a psychosemantic research into the parents' image of girls brought up in single-parent families. The comparative analysis of group semantic codes of girls from two-parent and single-parent families showed that the parents' image in the girls' mind is represented by a set of nonrandom associative bonds reflecting the traits of their real father and mother, specific nature of their child-parent relationships. The parents' image influences the girls' gender conception and expectations, their behavioural patterns.

*Keywords:* mind, parents' image, single-parented girls, gender role, group semantic codes.

**Введение.** В настоящее время в российском обществе происходит переосмысление феномена родительства, семьи как социального института [8; 12; 14; 15]. Неутешительна статистика роста разводов, количества матерей-одиночек, увеличения фактических (официально незарегистрированных) браков; обращений за психологической помощью по поводу проблем, обусловленных дисгармоничностью современной семейной системы [1; 4]. Очевидно, что повышение лояльности россиян к распаду семьи, толерантность к воспитанию ребенка в одиночку или в фактической семье носит полифакторный характер и имеет глубокие культурно-исторические корни. Однако, несмотря на все социальные перипетии, невозможно представить формирование психологически здорового человека вне рамок семьи и системы детско-родительских отношений. Значение родительских фигур в формировании идентичности ребенка и психологической готовности к созданию семьи освещается в классических и современных работах отечественных и зарубежных психологов [3; 9; 12].

Как известно, отношение родителей к своему ребенку во многом определяет особенности становления его личности, его взаимодействий с другими. Наряду с развитием у ребенка сенсорных эталонов, родители формируют эталоны эмоциональные и сценарные, демонстрируя образцы поведения между мужчинами и женщинами в быту, в типичных жизненных ситуациях. Через отождествление себя с родителем того же пола ребенок обучается своей будущей супружеской роли; девочка усваивает способы поведения матери по отношению к отцу, а мальчик приобретает опыт наблюдения за поведением отца по отношению к матери; формируются представления о родительстве [5; 10]. Закономерной можно назвать тенденцию воспроизведения человеком модели отношений своих родителей уже в собственной семье.

Безусловно, образ родителей не единственный фактор, оказывающий влияние на формирование представлений у девушек об отношениях между супругами, о социальных ролях мужчины и женщины, о полоролевых диспозициях и установках, но он является одним из ключевых. В ситуации воспитания девочки только одним из родителей (чаще матерью) образ второго является малодифференцированным, что нередко ведет к трудностям в межличностных отношениях с противоположным полом [1; 7; 9].

В этой связи остаются актуальными вопросы о том, какими представлениями о родителях, о семейных отношениях, обладают современные девушки, выросшие в неполных семьях, каким образом этот субъективный опыт влияет на их жизнедеятельность, поведенческие паттерны, необходима ли им психологическая помощь и, если да, то в какой форме?

Учитывая сложность означенной проблемы и ее практическую значимость, нами был выбран психосемантический метод, позволяющий реконструировать представления о родителях как супружеской паре, о гендерных ролях у девушек, воспитанных в полной и неполной семье.

**Формулирование цели статьи.** Целью данного исследования являлась экспликация особенностей образа родителей у девушек, воспитанных в семьях с разным составом.

**Изложение основного материала статьи.** В исследовании приняли участие 40 молодых девушек (возраст 19-21 год). В данной выборке были выделены две группы. Экспериментальную группу составили девушки, воспитанные в неполной семье (20 чел.), контрольную - девушки, воспитанные в полной семье. В неполных семьях развод родителей произошел, когда девочкам было от 3 до 5 лет.

Разделяя позицию Е. Ю. Артемьевой в стремлении минимизировать формализованные процедуры, респондентам был предложен нижеследующий психодиагностический инструментарий. Для выявления ассоциативной семантической универсалии значения (стимула) среди девушек, воспитанных в неполной и полной семье, был применен групповой ассоциативный эксперимент. В качестве слов-стимулов в нашем эксперименте были использованы такие социальные роли как «родители», «отец», «мать», «юноша-сверстник», «девушка-сверстник», «мужчина», «женщина», «муж», «жена». Путем сравнительного анализа

наиболее информативных частотных ассоциаций мы стремились описать групповые семантические коды девушек контрольной и экспериментальной групп, которые, согласно Е. Ю. Артемьевой, строятся на основе личной истории деятельностей.

Опираясь на утверждение А. Г. Шмелева, что «на поведение воздействует не сама по себе стимульная ситуация, а ее смысловая (субъектная) категоризация в сознании субъекта» [11, с. 100], мы дополнили групповой ассоциативный эксперимент униполярным личностным семантическим дифференциалом (УЛСД) (А. Г. Шмелев) [13]. В нашем исследовании УЛСД был представлен как набор свободных прилагательных (тезаурус личностных черт), из которого респонденты выбирали наиболее подходящие, по их мнению, к предъявленному слову-стимулу. Таким образом, мы получили возможность сравнить модели субъективного опыта девушек, воспитанных в семьях с разным составом, полученные на основе разных модельных описаний.

«Осознавая неформализуемость субъективного опыта, Е. Ю. Артемьева стремилась свести формализованные процедуры к минимуму, по возможности, построить алгоритмы обработки и интерпретации данных, опирающиеся на те же психологические механизмы, что были задействованы и у испытуемых при получении результатов» [11, с. 105]. В этой связи обработка результатов группового ассоциативного эксперимента, а также униполярного личностного семантического дифференциала осуществлялась с помощью метода семантических универсалий с последующим качественным анализом. Наряду с этим был применен критерий φ* – угловое преобразование Фишера, позволяющий сопоставить вышеозначеннные группы девушек по качественно определяемому признаку.

Итак, в группе девушек, воспитанных в неполной семье, на слово- стимул «родители» были выделены следующие ассоциативные семантические универсалии: любовь – 0.35, забота – 0.3, ответственность – 0.3. По нашему мнению данные частотные ассоциации отражают в большей степени общепринятые представления о социальной роли «родители». В то время как в группе их сверстниц ассоциативные семантические универсалии включают и личностные качества реальных родителей: любовь – 0.45, добрые – 0.4, творческие – 0.3, поддержка – 0.3.

Значимо отличаются частотные ассоциации в экспериментальной и контрольной группах на слово-стимул «отец» при $p \leq 0.01$). Так, у девушек из неполной семьи образ отца сопряжен с экономической составляющей (деньги 0.35) и дистанцированностью (далеко – 0.3, работа – 0.3), в то же время у девушек из полной семьи этот образ представлен социкультурными нормативами (семья – 0.4, защита – 0.3, забота – 0.3, сила – 0.3). При этом ассоциативные ряды со словом «мать» в обеих группах выражено согласуются: любовь – 0.45, тепло – 0.4, счастье – 0.35, семья – 0.3, забота – 0.3 (экспериментальная группа) и семья – 0.4, любовь – 0.4, забота – 0.4, тепло – 0.3, уют – 0.3 (контрольная группа). Можно утверждать, что для девушек, воспитанных в неполной семье, мать прочно ассоциируется с эмоционально-чувственной составляющей их опыта, а у их сверстниц из полной семьи – с чувственной и деятельностной компонентой.

Вышеописанные особенности частотных (не единожды использованных в группе) ассоциаций среди девушек, воспитанных в семье с разным составом, позволяет говорить, о том, что образ родителей как дуальный, двусоставной, представлен в сознании девушек из неполных семей фактически только образом матери, а девушек из полных семей - образом отца и матери, как взаимодополняющих друг друга.

Обратимся к анализу ассоциативных семантических универсалий выделенных у респондентов на слова-стимулы «юноша-сверстник», «мужчина», «муж». Как видно, семантика слова «юноша-сверстник» у девушек, воспитанных в полное семье, представлена коннотативными значениями, позволяющими оценить их отношение, вероятнее всего, к какому-то конкретному юноше, находящемуся в статусе друга: веселый – 0.4, добрый – 0.35, друг – 0.3, опора – 0.3. У девушек из неполной семьи частотный ассоциативный ряд на слово-стимул «юноша-сверстник» отражает сферы их взаимодействия : игра – 0.3, учеба – 0.3, человек – 0.3.

Представления о мужчине (сильный – 0.3, защита – 0.3, спокойствие – 0.3, стена – 0.3) и муже (стена – 0.3, сильный – 0.3, защита – 0.3, твердый – 0.3) у девушек, воспитанных в неполной семье, содержат преимущественно характеристики, которые гарантируют безопасность, защищенность. У их сверстниц из полных семей выявлен схожий ассоциативный ряд относительно роли мужчины (сила – 0.55, защита – 0.45, опора – 0.3, храбрый – 0.3). При этом социальная роль «муж» ( любовь – 0.5, сильный – 0.45, семья – 0.3, спокойствие – 0.3) дополнена чувственной составляющей и потенциальной возможностью объединения в малую группу – семью.

Следует отметить, что у девушек, воспитанных в полной семье, выявленные ассоциативные семантические универсалии на стимул «мужчина» (сила, защита) и «муж» (сильный, семья) тождественны таковым на стимул «отец» (сила, защита, семья). Среди девушек экспериментальной группы частотные ассоциации на стимул «мужчина» (сильный, защита, спокойствие, стена) и «муж» (стена, сильный, защита, твердый) практически дублируют друг друга, при этом с семантическими универсалиями на слово-стимул «отец» совпадений не выявлено. Различия статистически достоверны (при $p \leq 0.01$).

Анализ ассоциативных семантических универсалий выделенных у девушек на слова-стимулы «девушка-сверстница», «женщина», «жена» показал следующее. В сознании девушек, воспитанных в неполной семье, девушка-сверстница представлена ролевыми и эмоционально-оценочными характеристиками (подруга – 0.4, добро – 0.3, красивая – 0.3, улыбка – 0.3, общение – 0.3), которые отражают, вероятнее всего, опыт межличностного взаимодействия. У девушек, воспитанных в полной семье, частотные ассоциации отражают оценочную сторону межиндивидуального взаимодействия (нежность – 0.4, красивая – 0.3, оптимистка – 0.3). Также отмечено, что у девушек из неполной семьи, три из четырех выделенных ассоциативных семантических универсалий на слово-стимул «жена» (любовь – 0.4, улыбка – 0.3, семья – 0.3, забота – 0.3) тождественны универсалиям, полученным на слово-стимул «мать» (любовь – 0.45, тепло – 0.4, счастье – 0.35, семья – 0.3, забота – 0.3); а среди частотных ассоциаций на слово-стимул «женщина» (общение – 0.4, красота – 0.4, дом – 0.35, трудолюбие – 0.35) две представлены в образе девушки–сверстницы (общение 0,3; красивая 0,3) и дополнены довольно «зрелыми» ассоциациями, которые, по нашему мнению, согласуются с социальной ролью «жена». У сверстниц из полных семей весь неслучайный ассоциативный ряд на слово-стимул «жена» (уют – 0.5, забота – 0.3, любовь – 0.3, тепло – 0.3) представлен среди семантических универсалий на стимул «мать» (семья – 0.4, любовь – 0.4, забота – 0.4, тепло – 0.3, уют – 0.3). При этом ассоциативные семантические универсалии на слово-стимул «женщина» в большей мере отражает романтические характеристики (общительная – 0.4, женственность – 0.3, обаятельная – 0.3, естественная – 0.3 забота – 0.3).

В образе Я девушек, воспитанных в семьях с разным составом, семантические универсалии четко фиксируют сформированность гендерной роли и ряд специфических особенностей. Так, девушки из неполной семьи воспринимают и позиционируют себя как добрую и веселую девушку и в тоже время как личность (веселая – 0.4, девушка – 0.35, добрая – 0.3, личность – 0.3). «Я» сверстниц из полной семьи представлено классическим образом девушки (добрая – 0.4, девушка – 0.35, мечтательная – 0.3), Различия статистически достоверны ($p \leq 0.01$).

Сравнительный анализ веса ассоциаций в обеих группах девушек относительно исследуемых нами понятий позволяет утверждать, что в сознании девушек, воспитанных в неполной семье, образ родителей как прототип будущей семейной системы можно охарактеризовать как искаженный. Так, например, для девушек из неполных семей на первой позиции (по весу) среди ассоциаций располагается ассоциация любовь, и на четвертом – семья, в то время как для девушек, воспитанных в полной семье, – семья и любовь по весу одинаковы и стоят на первых двух позициях.

Анализ результатов полученных с помощью униполярного личностного семантического дифференциала показал, что девушки, воспитанные в неполной семье, наделяют образ родителей чертами, которые входят в такие факторы как фактор нравственного чувства (добрый 0,95), фактор интеллектуального развития (знающий 0,9; умный 0,75; эрудированный 0,8;), фактор потенциальной энергии (сильный 0,55), факторы самоотношения и самоподачи (красивый 0,9; обаятельный 0,75; открытый 0,5; естественный 0,4), фактор социального поведения (трудолюбивый 0,45; опытный 0,45; общительный 0,45).

Девушки, воспитанные в полной семье, для характеристики образа родителей выбирают черты личности, которые входят в такие факторы как фактор социального поведения (трудолюбивый 0,8; опытный 0,55; общительный 0,45), фактор интеллектуального развития (умный 0,75; знающий 0,7; эрудированный 0,75; остроумный 0,55), фактор нравственного чувства (добрый 0,6), фактор потенциальной (сильный 0,5) и фактор актуальной (активный 0,4) энергии, факторы самоотношения и самоподачи (красивый 0, 5; обаятельный 0,4) [13].

Образ отца девушек из неполных семей представлен такими чертами как сильный (0,8); умный (0,6); твердый (0,45), которые входят в фактор потенциальной энергии и интеллекта. Образ матери наполнен личностными чертами из таких факторов как нравственное чувство (добрый 1,0), самоотношение и самоподача (красивый 0,6; открытый 0,45; обаятельный 0,45), незрелость (мечтательный 0,55), интеллект (знающий 0,5; умный 0,5), деликатность (тактичный 0,45), невротизация (тревожный 0,45), потенциальная энергия (сильный 0,4).

Образ отца девушек из полных семей более детализирован и представлен личностными чертами, входящими в факторы потенциальной энергии (сильный 0,8), интеллекта (умный 0,6; эрудированный 0,45; знающий 0,4,), социального поведения (трудолюбивый 0,6; опытный 0,5), нравственного чувства (добрый 0,5), актуальной энергии (подвижный 0,5), нервно-психического здоровья (спокойный 0,45), фактор самоотношения и самоподачи (красивый 0,45). Образ матери включает прилагательные из факторов нравственного чувства (добрый 0,55), интеллекта (умный 0,55, эрудированный 0,4), социального поведения (трудолюбивый 0,55, опытный 0,5), рационального самоконтроля (организованный 0,5) и незрелости (мечтательный 0,4).

В процессе анализа полученного от респондентов материала обращает на себя внимание тот факт, что количество выбранных прилагательных, описывающих различные личностные черты таких социальных ролей как юноша-сверстник, мужчина, муж, женщина, жена существенно превышает таковое в группе девушек, воспитанных в неполной семье, чем среди их сверстниц, воспитанных в полной семье.

При этом девушки из неполных семей используют преимущественно положительные характеристики для роли женщины, жены, девушки-сверстницы (за исключением одной характеристики - мечтательности как признака незрелости). Аналогичным образом описываются юноша-сверстник, мужчина, муж. Учитывая вес положительных прилагательных, которые были выбраны для описания вышеперечисленных социальных ролей, можно говорить о выраженной тенденции к идеализации данных образов в представлениях девушек из неполных семей.

Наряду с этим в описаниях девушек, воспитанных в полной семье, выбранные прилагательные к социальной роли «мать» (добрый 0.55, умный 0.55, трудолюбивый 0.55, красивый 0.5, честный 0.5, опытный 0.5, организованный 0.5, мечтательный 0.4, эрудированный 0.4) почти с такой же частотой представлены в описании роли «женщина» (добрый 0.5, красивый 0.45, эрудированный 0.4) и «жена» (добрый 0.6, красивый 0.55, трудолюбивый 0.5, эрудированный 0.5, организованный 0.4).

Иными словами представления девушек из полных семей о женщинах и женах включают привлекательные, по их мнению, черты их матерей, а также те, которые привлекательны для них лично.

При этом представления о муже у девушек из контрольной группы практически полностью дублируют личностные черты, выбранные ими для описания отца, большая часть из них отражена и в представлениях о мужчине в целом. То есть можно утверждать, что девушки, воспитанные в полной семье, при выборе мужа ориентированы на соответствие личностных черт своего избранника таковым их собственного отца.

Представления о своем Я у девушек из неполных семей отражают нравственные и волевые черты (добрый 0,85; общительный 0,65; активный 0,6; естественный 0.45). В сравнении с ними представления о собственном Я у их сверстниц из полных семей можно охарактеризовать как незрелые (мечтательный 0,5; красивый 0,4). Следует отметить, что данные, полученные с помощью униполярного личностного семантического дифференциала, согласуются с данными группового ассоциативного эксперимента, отражая качественные отличия представлений о базовых социальных ролях у девушек, воспитанных в неполной и полной семье.

**Выводы.** Результаты проведенного эмпирического исследования свидетельствуют о существовании различий образа родителей у современных девушек, воспитанных в полной и неполной семье.

Несмотря на происходящие трансформации института семьи, родители сохраняют выраженное влияние на формирование представлений о социальных, в т.ч. и гендерных ролях, у современных девушек. В связи с тем, что образ родителей дуален и включает образы матери и отца, то с уходом из семьи последнего развитие представлений о родителях как супружеской паре, гендерных ролях у девочки, а в последующем девушки, осуществляется по искаженному типу. Показано, что образ родителей представлен конвенциальными характеристиками и личностными чертами матери; образы мужчины и мужа наполнены характеристиками,

которые обеспечивают ощущение защищенности. При этом представления о женщине, о роли жены являются у них более зрелыми.

В представлениях девушек, воспитанных в полной семье, образ родителей отражает личностные качества реальных родителей; представления о женщине и жене включают привлекательные для них черты своих матерей, а также черты привлекательные для них лично. Представления о мужчине в целом, особенно о муже, фактически тождественны личностным чертам их отца.

Таким образом, сравнительный анализ убедительно показал, что образ родителей в сознании девушек представлен набором неслучайных ассоциативных связей, отражает качества их реальных отца и матери, особенности детско-родительских отношений и влияет на гендерные представления и ожидания девушек, а также паттерны их поведения.

**Литература:**


1. Аргентова Л. В. Представления женщин из неполных родительских семей о лицах противоположного пола: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Лариса Валерьевна Аргентова. - [Место защиты: Том. гос. ун-т]. – Томск, 2007. – 165 с.
2. Балалуева И. Трансформация самоидентичности героини современных российских СМИ. Взгляд журналистов, героев, экспертов / И. Балалуева // Гендер и СМИ-2012. Ежегодник. – М.: Факультет журналистики МГУ. – С. 177-200.
3. Белопольская Н. Л. Полоролевая идентификация: методические исследования детского самосознания / Н. Л. Белопольская. – М.: Когнито-Центр, 2001. – 24 с.
4. Бурмистрова Е. А. Современная семья: психология отношений / Е. А. Бурмистрова, М. Ю. Бурмистров. – М.: Дарь, 2018. – 544 с.
5. Дахно В.М. Идентификация с семейными ролями у юношей и девушек из неполных семей / В.М. Дахно // Человек. Сообщество. Управление. – 2017. – №3. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/identifikatsiya-s-semeynymi-rolyami-u-yunoshey-i-devushek-iz-nepolnyh-semey (дата обращения: 12.08.2018).
6. Зуев К. Б. Психологические особенности подростков из неполных семей / К. Б. Зуев // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2009. – №324. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-podrostkov-iz-nepolnyh-semey (дата обращения: 12.08.2018).
7. Калина О.Г. Значение отца для развития ребенка (на материале зарубежных исследований) / О.Г. Калина, А.Б. Холмогорова // Семейная психология и семейная терапия. – 2006. – № 1. – С. 87-100.
8. Лущенко Э.М. Проблемы и противоречия института родительства в российском обществе / Э.М. Лущенко // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. – 2016. – №3 (224). – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-protivorechiya-instituta-roditelstva-v-rossiyskom-obschestve (дата обращения: 12.08.2018).
9. Овсяникова Е. А. Образ семьи в раннем юношеском возрасте как фактор формирования психологической готовности к семье и браку / Е. А. Овсяникова, Е. И. Зиборова // Вестник ГУУ. – 2014. – № 9. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-semi-v-rannem-yunosheskom-vozraste-kak-faktor-formirovaniya-psihologicheskoy-gotovnosti-k-semie-i-braku (дата обращения: 12.08.2018).
10. Размахнина Д. Ю. Влияние состава семьи на развитие представлений о гендерных ролях в подростковом возрасте / Д. Ю. Размахнина // Психология субъективной семантики: Истоки и развитие / Под ред. И. Б. Ханиной, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 189-205.
11. Серкин В. П. Методы психосемантики: Учеб. пособие для студентов вузов / В. П. Серкин. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 207 с.
12. Шнейдер Л. Б. Семейная психология: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. / Л. Б. Шнейдер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 732 с.
13. Шмелев А. Г. Практикум по экспериментальной психосемантике. Тезаурус личностных черт / А. Г. Шмелев, В. И. Похилько, А. Ю. Козловская-Тельнова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 208 с.
14. Янак А.Л. Трансформация родительства и отцовства в обществе постмодерна / А.Л. Янак // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2018. –№1. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-roditelstva-i-ottsovstva-v-obschestve-postmoderna (дата обращения: 12.08.2018).
15. Lipasova A. Fatherhood models in the middle class of contemporary Russia / A. Lipasova // Социологическое обозрение. – 2016. – №4. – Режим доступа: https: // cyberleninka.ru/article/n/fatherhood-models-in-the-middle-class-of-contemporary-russia (дата обращения: 12.08.2018).


**Психология**


**УДК:159.93**



**доктор биологических наук, профессор Соболев Валерий Иванович**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
**кандидат медицинских наук, доцент Труш Вера Владимировна**
Донецкий национальный университет (г. Донецк)


## ВОССТАНОВЛЕНИЕ ПСИХОФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СЛУХОВОГО АНАЛИЗАТОРА СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ РЕКРЕАЦИОННОГО ЭФФЕКТА ЗИМНИХ КАНИКУЛ


*Аннотация.* В работе исследовалась рекреационная эффективность зимних каникул в отношении психофункционального состояния девушек-первокурсниц. Установлено, что после зимних каникул качественно улучшается функциональное состояние слухового анализатора, что проявлялось в укорочении времени простой аудиомоторной реакции, улучшении стабильности ее выполнения и росте помехоустойчивости. Делается общее заключение о высокой рекреационной эффективности зимних

академических каникул в отношении психофункционального состояния слухового анализатора у девушек-первокурсниц.

*Ключевые слова:* сенсорная система, слуховой анализатор, адаптация к учебному процессу, рекреационная эффективность студенческих каникул.

*Annotation.* In the work, the recreational effectiveness of winter vacations on the psychofunctional state of the auditory analyzer in girls-first-year students was investigated. It is established that after the winter holidays the functional state of the auditory analyzer qualitatively improves, which was manifested in shortening the time of a simple audio motor reaction, improving the stability of its performance and increasing the noise immunity. A general conclusion is made about the high recreational effectiveness of winter academic vacations in relation to the functional state of the auditory analyzer in first-year students.

*Keywords:* sensory system, auditory analyzer, adaptation to educational process, recreational effectiveness of a student's vacation.

**Введение.** Изучению особенностей адаптации студентов к процессу обучения в Высшей школе посвящена обширная литература [1, 2, 3, 4, 6], что вызвано, с одной стороны, актуальностью проблемы адаптации в возрастной физиологии, психологии и педагогике, а с другой стороны, практикой внедрения новых педагогических технологий, что требует их психофизиологической оценки. Возрастные особенности организма студентов-первокурсников обуславливают снижение их функциональных возможностей и особую чувствительность к влиянию неблагоприятных факторов среды, тогда как учебные нагрузки и воздействие социально-психологических факторов становятся более интенсивными именно в начальный период обучения в ВУЗе [2, 3, 4, 5, 7]. В формировании состояния адаптированности студентов-первокурсников к новому университетскому стилю образования участвует сложная многоуровневая функциональная система, представленная преимущественно психологическими, психофизиологическими и физиологическими механизмами [7, 10, 12, 13, 18]. Одним из важных подходов, направленных на ослабление негативных последствий переходного периода обучения, является разработка и внедрение научно-обоснованных приемов и методик организация труда и отдыха студентов, эффективной формой которой являются межсессионные каникулы [16]. Однако вопрос об их эффективности и характере влияния на основные показатели психоэмоционального, психофизиологического, физиологического и физического статуса, проработан недостаточно. Среди многочисленных подходов психофизиологического характера, которые могут быть использованы для оценки рекреационной эффективности межсессионных каникул, важное место отводится методам психометрии, в частности методам измерения параметров сенсомоторных реакций [8, 9, 11, 14, 15, 17]. В большой степени это связано с высокой информативностью и базовыми принципами построения такого рода реакций, реализация которых требует достаточно высокого уровня нейронной организации с подключением фундаментальных блоков функциональных систем организма. Подобные методы достаточно объективно позволяют оценить общее функциональное состояние центральной нервной системы, в частности ее активность, выступающей основой для эффективного процесса научения [9, 10, 19, 20].

Целью работы явилось на основе измерения параметров аудиомоторной реакции оценить степень рекреационной эффективности зимних каникул на функциональное состояние сенсорной системы студентов-первокурсников.

Для достижения поставленной цели предполагалось решение следующих экспериментальных задач:

а) измерить время выполнения простой аудиомоторной реакции и определить параметры ее стабильности у студенток-первокурсниц в периоды «Перед» и «После» зимних каникул;

б) выявить характер влияния зимних каникул на параметры простой аудиомоторной реакции у девушек-первокурсниц, выполняемой в условиях воздействия шумовой помехи (белого шума).

Результаты исследования и сделанные выводы, как предполагалось, могут быть использованы для разработки психолого-педагогически обоснованных средств и методов коррекции адаптационных возможностей студентов в начальный период обучения в ВУЗе.

**Изложение основного материала статьи.** Характеристика контингента и методов исследования. Исследования проведены на базе Института педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО "Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского" в г. Ялте с участием 12 девушек-первокурсниц со средним возрастом 18±0,1 года. Все испытуемые, принимавшие участие в исследованиях, были отнесены к категории здоровых лиц.

В ходе проведения исследований у испытуемых определяли время простой аудиомоторной реакции (simple reaction time - sRT) на предъявление «чистого» и «зашумленного» звукового стимула частотой 1000 Гц в периоды «Перед» и «После» зимних академических каникул. Длительность звукового стимула составляла 30 мс. Время аудиомоторной реакции численно соответствовал времени от момента предъявления звукового раздражителя до начала проявления моторной реакции.

Для изучения параметров простой аудиомоторной реакции (АМР) использовался АМР-хронорефлексометр, состоящий из генератора гармонических сигналов, генератора «белого шума», дистанционного пульта с кнопкой «СТОП», парных головных телефонов с плотными наушниками и электронного кварцевого секундомера с точностью измерения 0,5 мс/дел.

В ходе исследований время простой аудиомоторной реакции измерялась при двух условиях: а) после предъявлении звукового раздражителя интенсивностью 60 дБ при частоте 1000 Гц («чистый» звук); б) после предъявлении звукового сигнала интенсивностью 60 дБ при частоте 1000 Гц на фоне маскировки «белым шумом» интенсивностью 30 дБ («зашумленный» звук – АМР+Шум). В ходе проведения исследования испытуемый в положении сидя после устного инструктажа и короткой тренировки правой рукой выполнял программу эксперимента по следующему алгоритму: 40 замеров времени простой аудиомоторной реакции (АМР – «чистый» звук) и 40 замеров времени аудиомоторной реакции на фоне предъявления «белого шума» (АМР+Шум).

Статистический анализ полученных данных. Цифровые данные обрабатывались с помощью общепринятых методов вариационной статистики. Использовались пакеты прикладных программ Excel и Statistica 7.0. Различия между двумя средними величинами (M) и их стандартными ошибками (m) определяли с помощью двухвыборочного t-теста с различными дисперсиями при заданном уровне значимости $p<0,05$, а между двумя множествами – с помощью двухвыборочного F-теста для дисперсий. Для характеристики

степени стабильности выполнения сенсомоторной реакции использовали величину дисперсии и коэффициенты вариации *Cv.* Сравнение анализируемых показателей и статистическая оценка различий во всех случаях проводились на основании проверки нулевой и альтернативной гипотез.

Результаты исследований. На первом этапе анализа результатов исследования представляют интерес данные, полученные при измерении параметров аудиомоторной реакции у студенток-первокурсниц на звуковой раздражитель, предъявляемый как в «чистом виде», так и на фоне действия белого шума. Как следует из табл. 1, значение показателя sRT при предъявлении «чистого» звукового стимула составило 161±3 мс, а при комбинированном воздействии «зашумленного» сигнала соответственно 209±2,2 мс, что было на 29,8 % больше ($p<0,01$).

Хорошо известно. что реализация психомоторных реакций может осуществляться с разной стабильностью. В нашем случае для ее оценки использовалась величина дисперсии выборки. По данным табл. 1 следует, что в вариационном ряду значений времени выполнения аудиомоторной реакции на «чистый» звук величина дисперсии, по данным двухвыборочного F-теста для дисперсий, была существенно ниже ($p<0,01$), чем при реакции на «зашумленный» звуковой сигнал (АМР+Шум).

Вторым показателем степени стабильности выполнения психомоторной реакции выступает коэффициент вариации. По данным табл. 1 видно. что аудиомоторная реакция, выполняемая на фоне воздействия на испытуемого «белого шума» (АМР+Шум) осуществлялась с меньшей вариабельностью.

На следующем этапе анализа результатов экспериментов представляют интерес данные, полученные при измерении времени выполнения простой аудиомоторной реакции в период «После» зимних каникул. Цифровой материал приведен в табл. 2. Как следует и данных таблицы, время выполнения простой АМР на «чистый» звук у девушек-первокурсниц составило 150±0,9 мс, а при комбинированном воздействии «чистого» и «зашумленного» звукового раздражителя (АМР+Шум) соответственно 179±1,7 мс, или на 19,3 % быстрее ($p<0,01$). Вариабельность значений sRT в первом случае («чистый» звук) была существенно ниже, о чем свидетельствует величина дисперсии и коэффициенты вариации.

*Таблица 1*

**Время простой аудиомоторной реакции девушек-первокурсниц при предъявлении «чистого» и «зашумленного» звукового раздражителя в период перед зимними каникулами**

| Статистический параметр | Характер звукового раздражителя | | Разница: (АМР+Шум) - (АМР), мс |
|---|---|---|---|
| | Аудиомоторная реакция на чистый звук, АМР, (мс) | Аудиомоторная реакция на фоне шума (АМР+Шум), мс | |
| Среднее и ошибка средней | 161 ± 1,3 | 209 ± 2,2 | -48 ± 2,6 (-29,8 %) P < 0,01 |
| Стандартная ошибка | 28,7 | 47,3 | - |
| Дисперсия выборки | 827 | 2238 | P < 0,01 |
| Коэффициент вариации, Cv | 17,8 % | 22,6 % | -4,8 % |
| Число замеров | 480 | 480 | - |

*Примечание:* оценка разницы в дисперсиях выборок проводилась с помощью двухвыборочного F-теста для дисперсий

Таким образом, анализ параметров простой аудиомоторной реакции у девушек-первокурсниц однозначно свидетельствует, что искусственное «зашумление» тестового звукового стимула с помощью так называемого «белого шума» существенно удлиняет период аудиомоторной реакции как в период «Перед», так и «После» зимнего академического отпуска (каникул). При этом стабильность исследуемой сенсомоторной реакции под воздействием шумовой помехи во всех случаях снижалась, что может быть связано с эффектом ослабления сенсорного внимания.

*Таблица 2*

**Время простой аудиомоторной реакции девушек-первокурсниц при предъявлении «чистого» и «зашумленного» звукового раздражителя в период после зимних каникул**

| Статистический параметр | Характер звукового раздражителя | | Разница: (АМР+Шум) - (АМР), мс |
|---|---|---|---|
| | Аудиомоторная реакция на чистый звук, АМР, (мс) | Аудиомоторная реакция на фоне шума (АМР+Шум), мс | |
| Среднее и ошибка средней | 150 ± 0,9 | 179 ± 1,4 | -29 ± 1,7 (-19,3 %) P < 0,01 |
| Стандартная ошибка | 21,4 | 31,9 | - |
| Дисперсия выборки | 458 | 1019 | P < 0,01 |
| Коэффициент вариации, Cv | 14,2 % | 17,9 % | -3,8 % |
| Число замеров | 480 | 480 | - |

*Примечание:* оценка разницы в дисперсиях выборок проводилась с помощью двухвыборочного F-теста для дисперсий

После определения значений исследуемых параметров сенсомоторной реакции в периоды «Перед» и «После» зимних каникул представлялось важным проведение сравнительного анализа их рекреационной эффективности.

Результаты сравнительного анализа в отношении выполнения аудиомоторной реакции на «чистый» и «зашумленный» звуковой стимул представлены в таблицах 3 и 4. Обращают на себя внимание следующие основные моменты. Во-первых, время выполнения простой аудиомоторной реакции на «чистый» звук после зимнего отдыха уменьшилось. Так, если в период «Перед» каникулами показатель sRT составлял 161±1,3 мс, то после он уменьшался на 6,2 % до уровня 150±0,9 мс. Важно, что одновременно улучшалась стабильность выполнения аудиомоторной реакции, о чем свидетельствует статистически достоверно уменьшение величины дисперсии ($p<0,01$) при более низком коэффициенте вариации.

*Таблица 3*

**Сравнительная характеристика времени простой аудиомоторной реакции девушек-первокурсниц при предъявлении «чистого» звукового раздражителя в периоды «Перед» и «После» зимних каникул**

| Статистический параметр | Период исследования | | Разница: «После - Перед» зимними каникулами |
|---|---|---|---|
| | Перед зимними каникулами | После зимних каникул | |
| Среднее и ошибка средней | 161 ± 1,3 | 150 ± 0,9 | -10 ± 1,6 (-6,2 %) P < 0,01 |
| Стандартная ошибка | 28,7 | 21,4 | - |
| Дисперсия выборки | 827 | 458 | P < 0,01 |
| Коэффициент вариации, Cv | 17,8 % | 14,2 % | -3,6 % |
| Число замеров | 480 | 480 | - |

*Примечание:* оценка разницы в дисперсиях выборок проводилась с помощью двухвыборочного F-теста для дисперсий

Приведенные данные однозначно свидетельствуют, что зимний отдых улучшал функциональное состояние слухового анализатора. Поскольку скорость аудиомоторной реакции отражает степень активности центральной нервной системы [8, 9, 14, 15], то можно полагать, что рекреационный эффект зимних студенческих каникул оказывает положительное влияние на функциональное состояние центральных структур сенсорной системы. Такого рода положительная динамика создает предпосылки для улучшения всех этапов процесса обучения.

Во-вторых, зимний отдых студентов в рамках академических каникул оказал положительное влияние и на другой показатель функциональной активности слухового анализатора - способность к выполнению простой аудиомоторной реакции в условиях воздействия шумовой помехи. По данным табл. 4 видно, что перед зимними каникулами время выполнения сенсомоторной реакции у студентов-первокурсников составило 209±2,2 мс, а после каникул соответственно 179±1,4 мс. Разница, следовательно, составила 30±2,6 мс или 14,4 % ($p<0,01$). Выполнение аудиомоторной реакции в условиях воздействия шумовой помехи требует привлечения дополнительных ресурсов внимания и должно обеспечиваться соответствующей его концентрацией и устойчивостью [9, 20].

*Таблица 4*

**Сравнительная характеристика времени простой аудиомоторной реакции девушек-первокурсниц при предъявлении «зашумленного» звукового раздражителя в периоды «Перед» и «После» зимних каникул**

| Статистический параметр | Период исследования | | Разница: «После - Перед» зимними каникулами |
|---|---|---|---|
| | Перед зимними каникулами | После зимних каникул | |
| Среднее и ошибка средней | 209 ± 2,2 | 179 ± 1,4 | -30 ± 2,6 (-14,4 %) P < 0,01 |
| Стандартная ошибка | 47,3 | 31,9 | - |
| Дисперсия выборки | 2238 | 1019 | P < 0,01 |
| Коэффициент вариации, Cv | 22,6 % | 17,9 % | -4,7 % |
| Число замеров | 480 | 480 | - |

*Примечание:* оценка разницы в дисперсиях выборок проводилась с помощью двухвыборочного F-теста для дисперсий

Одним из показателей, отражающих «качество» функции внимания, может выступить дисперсия выборки. Последняя связана с параметром стабильности психомоторной реакции и выражает вероятностно-статистический характер функционирования сенсорной системы [19]. По данным табл. 4 видно, что дисперсия в вариационном ряду, представляющего время выполнения аудиомоторной реакции в условиях воздействия шумовой помехи, после зимних каникул существенно уменьшилась ($p<0,01$). Данный факт может рассматриваться с точки зрения улучшения у студенток-первокурсниц после зимних каникул способности к дифференцировки полезного звукового сигнала от помехи (шума).

**Выводы:**

1. В исследованиях с участием девушек-первокурсниц установлено, что скорость простой аудиомоторной реакции (1000 Гц), выполняемой на фоне шумовой помехи (белый шум), существенно (48 %) снижается.
2. Анализ параметров простой аудиомоторной реакции свидетельствует, что после зимнего отдыха (академические зимние каникулы) качественно улучшается функциональное состояние слухового анализатора, что проявлялось в укорочении времени простой аудиомоторной реакции (10 %) и улучшении стабильности ее выполнения.
3. В результате зимних студенческих каникул улучшается помехоустойчивость слухового анализатора, что проявляется в укорочении времени простой аудиомоторной реакции, выполняемой в условиях воздействия на испытуемого шумовой помехи (белого шума).
4. Делается общее заключение о высокой рекреационной эффективности зимних академических каникул в отношении функционального состояния слухового анализатора у девушек-первокурсниц.

**Литература:**


1. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке / Под ред. Д.В.Колесова. – М.: Педагогика, 1987. – 150 с.
2. Алтынова Н.В. Физиологический статус студентов-первокурсников в условиях адаптации к обучению в вузе / Н.В. Алтынова, А.В. Панихина, Н.И. Анисимов, А.А. Шуканов // В мире научных открытий. - 2009. - № 3-2. - С. 99-103.
3. Андреева Д.А. О понятии адаптация. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д.А. Андреева // Человек и общество: Уч. записки. - СПб: Изд-во СПбГУ, 2003. - С. 62-69.
4. Бура Л.В. Особенности адаптации студентов-первокурсников к обучению в высшем учебном заведении / Л.В. Бура, О.А. Похвалитова, А.С. Чабанюк // Проблемы современного педагогического образования: Сб. статей. - Ялта: РИО ГПА, 2016. - С. 209.
5. Виноградова А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе / А.А.Виноградова // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. - 2008. - № 3. - С. 37-48.
6. Глузман А.В. Инновации в образовании / А.В. Глузман // Гуманитарные науки. 2016. - № 3 (35). - С. 8-10.
7. Ефимова В.Н. Оценка адаптационных возможностей организма в системе педагогического сопровождения студентов младших курсов / В.Н. Ефимова, Н.Н. Скоромная, Л.П.Яцкова // Проблемы современного педагогического образования. - 2016. - № 53-1. - С. 110-119.
8. Ендриховский С.Н. Время сенсомоторной реакции человека в современных психофизических исследованиях / С.Н. Ендриховский, А.М. Шамшинова, Е.Н. Соколов // Сенсорные системы. - 1996. - Т. 10, № 2. - С. 13.
9. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. - СПб.: Питер. 2005. - 412 с.
10. Илюхина В.А. Психофизиология функциональных состояний и познавательной деятельности здорового и больного человека / В.А. Илюхина. - СПб., 2010. - 362 с.
11. Коробейникова И.И. Параметры сенсомоторных реакций, психофизиологические характеристики, успеваемость и показатели ЭЭГ человека / И.И. Коробейникова // Психолог. журн. - 2000. - Т. 21, № 3. - С. 132-136.
12. Литвинова Н.А. Роль индивидуальных психофизиологических особенностей в адаптации к умственной деятельности / Н.А. Литвинова, Э.М. Казин, С.Б. Лурье, О.В. Булатова // Вестник КемГУ. - 2011. - № 1. - С. 141-147.
13. Осадчая Е.А. Учебный стресс как показатель степени эмоционального напряжения организма студентов в процессе адаптации к вузу / Е.А. Осадчая, Р.Ф. Петрова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Естественные, технические и медицинские науки. - 2009. - № 4. - С. 40-49.
14. Соболев В.И. Особенности психомоторных реакций у детей младшего школьного возраста специальных медицинских групп / В.И. Соболев, М.Н. Попов // Гуманитарные науки. - 2017. - № 2 (38). - С. 42-49.
15. Соболев В.И. Психофизиологическая оценка активности центральной нервной системы студентов в начальный период обучения в ВУЗе / В.И. Соболев, М.Н. Попов // Проблемы современного педагогического образования**.** - 2018. - № 58-1. - С. 222-228.
16. Соболев В.И. Оценка рекреационной эффективности зимних каникул на психофизиологическое состояние студентов-первокурсников / В.И. Соболев, В.В. Труш, Н.Ф. Костин // Проблемы современного педагогического образования**.** - 2018. - № 59-1. - С. 358-364.
17. Соболев В.И. Характеристика зрительной сенсомоторной реакции у студентов 1-го курса в начальный период обучения / В.И. Соболев // Векторы развития современной науки: материалы IV Международной научно-практической конференции (Уфа, 29-30 января 2017 г.)
18. Чикина Т. Учебно-профессиональная адаптация первокурсников / Т. Чикина // Высшее образование в России. - 2007. - № 12. - С. 137-140.
19. Heathcote A. Linear deterministic accumulator models of simple choice / A. Heathcote, Jonathon Love // Front. Psychol. - 2012. - 23 August. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00292
20. Woods David L. Factors influencing the latency of simple reaction time / David L. Woods John M. Wyma, E. William Yund et al. // Front. Hum. Neurosci. – 2015. – Vol. 9, 26 March, Article 131. – P. 1–12.

УДК: 159.9
**кандидат психологических наук, доцент Урусова Асият Муссаевна**
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА КАК СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы взаимосвязи профессионального и личностного саморазвития студента-психолога, которые приводят его к успешной творческой самореализации.

Проведен теоретический анализ научных трудов ученых по исследованию роли эффективной профессионализации личности в русле личностных и профессионально-важных качеств, способностей и интересов, проблем жизненного пути и самоопределения, развития профессионального самосознания в деле формирования личности.

Авторы убедительно обосновывают тот факт, что ведущими в процессе становления профессионала как субъекта деятельности являются объект профессиональной деятельности, личностные и профессионально-важные качества субъекта, функциональная структура деятельности. Профессионализации отводится огромная роль в расширении кругозора молодого человека, оказании ему помощи в общении со сверстниками, а также в развитии его профессиональной компетентности как вхождения в профессиональную среду, усвоения профессионального опыта, овладения стандартами профессионального сообщества, активной самореализации и поступательного профессионального саморазвития.

Изучение особенностей профессионализации студентов-психологов как динамичного, трансформирующегося процесса, сопутствующего нам на протяжении всей карьеры и не ограничивающегося какими-либо периодами показывает, что здесь представлены не только проблемы оптимизации становления профессиональной компетентности как формообразования личности, но и индивидуально-личностные особенности, имеющие собственную образовательную траекторию и траектории личностного и профессионального роста.

*Ключевые слова:* профессионализация, психологическое сопровождение, коммуникативность, профессиональная компетентность, личностное саморазвитие.

*Annotation.* The article deals with the problems of interrelation between the professional and personal self-development of the student-psychologist, which lead him to successful creative self-realization.

The theoretical analysis of scientific works of scientists on the study of the role of effective professionalization of personality in the channel of personal and professionally important qualities, abilities and interests, problems of the life path and self-determination, the development of professional self-consciousness in the formation of the individual was carried out.

The authors convincingly substantiate the fact that leading in the process of becoming a professional as a subject of activity are the object of professional activity, personal and professionally important qualities of the subject, the functional structure of the activity. Professionalization is given a huge role in expanding the outlook of a young man, helping him in communicating with peers, and developing his professional competence as entering a professional environment, mastering professional experience, mastering the standards of the professional community, active self-realization and progressive professional self-development.

Studying the specifics of the professionalization of psychology students as a dynamic, transforming process that accompanies us throughout the career and is not limited to any periods shows that not only problems of optimizing the formation of professional competence as a form of personality are presented here, but also individual and personal characteristics that have their own educational trajectory and trajectories of personal and professional growth.

*Keywords:* professionalism, psychological support, communicative, professional competence, personal self-development.

**Введение.** Изучение процесса профессионализации личности как её саморазвития на всех этапах жизненного пути, в рамках которого происходит его становление, выявляет актуальные для современной психологии проблемы: способен ли человек как субъект труда быть субъектом своей жизни в мире профессий – свободным, целеустремленным, целостным, развивающимся? В каких эмпирических формах это обнаруживается? В каких направлениях развивается процесс активной самореализации и профессионализации личности? Профессионализм рассматривается нами как компетентность, которая означает умение специалиста действовать, организовать и качественно выполнять профессиональную деятельность.

В современной отечественной психологии особенности профессионального развития личности исследуются в различных направлениях: в русле личностных и профессионально-важных качеств, способностей и интересов, проблем жизненного пути и самоопределения, развития профессионального самосознания.

Так, Л.М.Митина, сопоставляя личностное и профессиональное развитие педагога, выявляет взаимосвязи его профессионального и личностного саморазвития, которые приводят к успешной творческой самореализации. Она предлагает следующие стадии профессионализации зрелой личности: адаптацию, становление и стагнацию. Изучение профессионализации личности как последовательного роста профессиональной компетентности позволяет выделить три стадии ее модификации: самоопределение, самовыражение и самореализацию [2].

Акмеологическая концепция Э.Ф.Зеера [4] позволяет исследовать весь «жизненный путь» профессионала. Она содержит следующие стадии профессионализации:

1. Оптация - выбор профессии с учетом индивидуально-личностых и ситуативных особенностей.
2. Профессиональная подготовка - приобретение профессиональных знаний, умений и навыков в процессе учебно-профессиональной деятельности.
3. Профессиональная адаптация - профессиональное самоопределение, формирование профессионально-важных качеств и наработка опыта.
4. Профессионализация – выработка индивидуального стиля деятельности, интеграция личностных и профессиональных качеств, выполнение должностных обязанностей.

5. Профессиональное мастерство - реализация личности в профессиональной деятельности.

В результате анализа различных авторских концепций профессионализации можно рассмотреть основные подходы к определению его сущности: развитие и саморазвитие личности, овладение данной системой деятельности. Однако существует и объединяющее различные подходы к исследованию профессионализации положение о взаимном влиянии индивидуальных особенностей субъекта и социокультурной среды, о стадиальности процесса, о зависимости развития личности и её профессионального становления.

Профессионализм имеет широкий спектр проявлений начиная от поверхностных профессиональных знаний, умений и навыков и заканчивая формированием жестких профессиональных стереотипов. В тех случаях, когда человек не способен преодолеть профессиональные стереотипы в других социальных ролях, не изменяет стратегии своего поведения в соответствии с изменяющимися условиям и ожиданиями социума, профессионализм модифицируется в профессиональную деформацию личности, которая может начинаться с деформации системы межличностных отношений, а также личностных смыслов субъекта. Впоследствии данный процесс влияет на индивидуально-психическое здоровье, изменяя особенности характера и нарушая социальное поведение субъекта в целом. Факторов, влияющих на развитие профессиональных деформаций, много: разнонаправленные изменения в онтогенезе личности, возрастная динамика личностного и профессионального развития, социальная среда, важные события жизненного пути и случайные моменты.

Ведущими в процессе становления профессионала как субъекта деятельности являются объект профессиональной деятельности, личностные и профессионально-важные качества субъекта, функциональная структура деятельности. Мы полагаем, что они могут быть использованы применительно к любой профессии.

Можно изучать развитие профессиональной компетентности как двухсторонний процесс: вхождение личности в профессиональную среду, усвоение ею профессионального опыта, овладение стандартами профессионального сообщества – с одной стороны; активная самореализация, поступательное профессиональное саморазвитие – с другой.

«Профессиональное развитие» как психофизиологическая категория содержит особенности саморазвития субъекта труда на всех этапах его жизненного пути, в русле которого формируются специфические виды активности личности на основе становления, развития и структурирования системы профессионально важных ее характеристик, способствующих реализации функций познания, коммуникации и саморегуляции в профессиональной деятельности и на различных этапах жизненного и профессионального пути.

Профессионализация личности – это динамичный, трансформирующийся процесс, который сопутствует нам на протяжении всей карьеры и не ограничивается какими-либо периодами. Нам импонирует синтетическая модель процессуальной организации жизнедеятельности, разработанная К. К. Бойчинской [5] на основе положения об индивидуальной профессиональной стратегии становления профессионала, как интегральной системы качественно различных процессов. Данная разработка содержит следующие процессы: ценностно-мотивационные, креативные, рефлексивные, познавательные и практические.

Формирование профессиональной компетентности личности - системный процесс. Компонентами его анализа являются стадии различной степени длительности и интегрированности: стадии, периоды, фазы. Все стадии характеризуются ситуацией развития профессиональной компетентности; психическими новообразованиями личности, как результатами профессиональной активности, адекватной содержанию ситуации развития профессионала; сложной системой профессионально важных и личностных качеств, которые необходимы для её реализации. Этапы профессионализации субъекта профессиональной деятельности соответствуют особенностям деятельности в рамках различных профессий, сопровождаются различными требованиями к нему, как к профессионалу. Решение профессиональных задач на каждом этапе профессионализации, а также активность личности связаны с реализацией личностных и профессионально-важных свойств, которые различаются по составу, степени значимости и интенсивности.

К сожалению, в настоящее время в психологической науке нет единой, общепринятой периодизации становления пути профессионала на этапы или фазы. Воспользуемся авторской периодизацией, предложенной Е.А. Климовым: оптант - выбор профессии; адепт – субъект,осваивающий профессию; адаптант – адаптация молодого специалиста кпрофессиональной деятельности, выработка индивидуального стиля деятельности; интернал – опытный профессионал, умеющий самостоятельно и эффективно выполнять профессиональные функции; мастер, наставник [6].

Периодизация профессионального становления личности, предложенная К.М.Левитаном, не менее содержательна. Он выделяет следующие стадии: подготовительная стадия - выбор профессии; начальная стадия - формирование профессионально важных качеств и свойств личности; основная стадия - полная самореализация в профессиональной деятельности и становление личности профессионала [7].

Отечественные психологи Т.В.Кудрявцев и Э.Ф.Зеер [8] подчеркивают стадиальность становления профессиональной компетентности личности педагога:

1. Формирование профессиональных намерений - выбор субъектом профессии по призванию, с учетом индивидуально-психологических особенностей. Факторы, влияющие на формирование адекватных профессиональных намерений: влияние микросоциума, средств массовой информации, потребности общества, престижа профессии и др. Следует отметить, что в выборе профессии огромное значение имеет направленность личности на ту профессиональную деятельность, которая соответствует её ценностным ориентациям, интересам, увлечениям.

2. Профессиональная подготовка - освоение системы профессиональных знаний, умений и навыков, формирование личностных и профессионально важных качеств. Основными психологическими новообразованиями на этом этапе становятся: профессиональная направленность личности, профессионально-важные качества и способности, ценностные ориентации, духовная зрелость личности.

3. Профессионализация – наработка профессионального опыта, формирование и развитие качеств и свойств личности, необходимых для эффективной профессиональной деятельности.

4. Мастерство - внедрение личностных и профессионально важных качеств в индивидуальный стиль деятельности. Достижение стадии мастерства означает, что профессиональное становление личности состоялось.

Формирование профессиональной компетентности личности - сложный, многофакторный, динамический процесс, охватывающий весь профессиональный путь личности: от стадии формирования профессиональных намерений до мастерства, как полной самореализации в творческой профессиональной деятельности. Процесс профессионализации личности позволяет использовать множество приемов социального воздействия на личность с целью её приобщения к различным видам деятельности, что, в свою очередь способствует последовательному формированию системы профессионально важных качеств. Мы изучаем становление профессиональной компетентности как формообразование личности, адекватное требованиям профессиональной деятельности. Профессиональное становление личности индивидуально, имеет собственную образовательную траекторию и траектории личностного и профессионального роста.

Проблема генезиса становления личности профессионала как субъекта деятельности основывается на положении о внутренней противоречивости процесса индивидуального развития личности. Ананьев Б.Г. неоднократно подчеркивал, что гетерохронность фаз развития характерна не только для процессов роста и созревания, но и для более поздних периодов жизни индивида на протяжении онтогенеза. Он отмечал значение законов гетерохронности не только для развития индивидуальных свойств и качеств личности, но и для её развития в ходе онтогенеза [9].

Изучение субъекта профессиональной деятельности как активного созидательного деятеля, который комплексно и последовательно включается в профессиональную деятельность, позволяет исследовать проблему функциональной взаимозависимости различных видов деятельности в психологической организации личности, а также выявить психологические механизмы ее интеграции. Выбор системы целей и задач, достижение которых требует активации индивидуальных психологических структур личности, а также их консолидации в соответствии с содержанием элементов профессиональной деятельности и эффективного достижения результата являются также источником развития психической организации личности профессионала.

Система современного высшего образования нацелена на профессионально-личностное развитие студента, а эффективность формирования его готовности к будущей профессиональной деятельности является основной задачей российского вуза. Поскольку именно в процессе адаптации к обучению в университете, соответствующего младшим курсам, развивается самооценка и проявляются особенности самоопределения студентов-психологов в учебной и профессиональной жизни, осуществляется становление их жизненной позиции и мировоззрения, осваиваются различные стили и направления профессиональной деятельности психолога, его профессионализации, поведения и коммуникации, важнейшей проблемой становится создание особой системы учебно-профессиональной деятельности, которая оптимизировала бы закономерности и индивидуальные особенности не только личностного саморазвития студента-психолога, но и формирования его профессиональной компетентности. В процессе обучения в вузе студент воспринимает его не только как обучающий, но и как социальный институт профессионализации и социализации личности, разработки и применения эффективных технологий профессионального обучения и оптимизации самого учебного процесса.

Концепция профессионализации личности студента-психолога включает следующие элементы: принципы управления профессионализацией личности, источники и движущие силы становления и развития профессионала, функциональные стадии развития профессиональной компетентности, разработка оптимальных стратегий психологического сопровождения. Специфика факультета психологии предусматривает необходимость учета целого комплекса факторов, влияющих на профессиональное становление студента-психолога: соотношения личностного развития и формирования профессиональной компетентности в процессе учебно-профессиональной деятельности на всех этапах обучения в вузе, особенностей личной картины мира и динамики формирования адекватного образа будущей профессии, изменение представлений о задачах, направлениях и сложностях профессиональной деятельности; динамики личностных изменений на различных курсах обучения; профессионально важных качеств и творческой составляющей специалиста-психолога.

Так, в профориентационной деятельности с абитуриентами, планирующими обучаться на факультете психологии, при подготовке к профильному собеседованию эффективно выявление всего спектра индивидно-личностных особенностей будущего студента, включающих не только индивидуально-типические, свидетельствующие об особенностях эмоциональной устойчивости, саморегуляции и самоконтроля, но и социально-психологические, которые являются основой успешности профессиональной деятельности в системе профессий «Человек-Человек».

В процессе адаптации первокурсников факультета психологии необходимо акцентировать их внимание не только на тематических занятиях, но и последовательно знакомить со специфическими особенностями профессиональной деятельности практического психолога: требования к профессии, трудности в реализации профессиональных задач, особенности выполнения функциональных обязанностей, структура индивидуально-личностных и профессионально важных качеств. Это позволит студентам младших курсов осознанно выбирать профессию, соответствующую его индивидуальности, а также будет содействовать формированию максимально адекватного образа будущей профессиональной деятельности, планомерно развивать те его способности, которые необходимы психологу-профессионалу для определения профессиональной и жизненной карьеры.

Наш опыт показывает, что при поступлении на факультет психологии первокурснику необходимо иметь определенный ряд индивидно-личностных особенностей: сильный тип нервной системы, ярко выраженную направленность на познавательную деятельность, высокий уровень интернальности, особенно в области межличностных и производственных отношений. Следует учитывать и особенности самооценки первокурсника - ее адекватность зависит от его уровня коммуникативности и сензитивности.

В процессе профессионального обучения в вузе трансформации подвергаются не только индивидно-личностные особенности студентов-психологов, но и их профессиональные интересы и стремления, ценностные ориентации и мировосприятие, ведущие мотивы выбора профессии.

Система психологического сопровождения как фактора активизации саморазвития личности на всех этапах профессионализации основывается на понимании сопровождения как комплекса методов, обеспечивающего принятие эффективных решений в ситуациях многовариантного выбора. Нами разработаны следующие формы реализации сопровождения и поддержки студентов-психологов: мониторинг профессионального развития на всех этапах профессионализации личности; на этапе профессионального

образования –самореализация как способ формирования профессионального будущего и психологическое образование как поддерживающее образовательное пространство; на этапе адаптации – супервизия как осознание собственного опыта; на стадии профессионализации –профессиональное самосохранение.

Психологическое сопровождение студентов-психологов способствует созданию позитивного жизненного настроя, готовности к профессиональному саморазвитию, уверенности в успешности профессиональной карьеры, культуры дивергентного мышления. Анализ проблемы профессионального развития показал, что данный процесс неэффективен без сохранения целостности личности, нормального функционирования человека, его психического здоровья Профессиональное самосохранение рассматривается нами как способность студента-психолога применять копинг-стратегии в стрессовой социально-профессиональной ситуации, эффективно актуализировать личностные и профессиональные ресурсы в стрессовых ситуациях.

Направления психологического сопровождения студентов-психологов дифференцируются нами по направлениям учебно-профессиональной деятельности – обучение и воспитание. В процессе обучения психологическое сопровождение нацелено на решение проблем социальной адаптации к системе высшего образования, формирование и развитие дивергентного мышления, а также научно-исследовательской деятельности.

**Выводы.** В процессе воспитания и учебно-профессиональной деятельности психологическое сопровождение способствует формированию у студентов-психологов уверенности в перспективах профессионального образования, готовности к преодолению субъективных и объективных трудностей, способности принять ответственность за своё профессиональное будущее.

Рассмотренные социально-психологические особенности развития личности студента-психолога, его профессионализации и их динамика в процессе учебно-профессиональной деятельности могут стать базовыми для разработки специального методического инструментария при проведении профориентации с абитуриентами факультета психологии, прогноза успешности профессионального обучения и разработки рабочих программ дисциплин, составления психограммы и профессиограммы специалиста-психолога.

**Литература:**

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания — СПб.: Питер, 2001. — 288 с. — (Серия «Мастера психологии»).

2. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности. – М.: 2005.

3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения – Академиа. — 2012. — 304 с.

4. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания [Текст] / Т. В. Кудрявцев. – М., 1986.

5. Левитан К.М. Педагогическая деонтология — Екатеринбург: Деловая книга, 1999. — 272 с.

6. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. — М.; СПб.: Нестор-История, 2014. — 376 с.

**Психология**

**УДК 159.922. 6**

**кандидат психологических наук, доцент Федосеева Татьяна Евгеньевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород);
**студент Сулимова Ирина Дмитриевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород);
**студент Терехина Анастасия Евгеньевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород)

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме создания условий для становления смысложизненных ориентаций в старшем подростковом возрасте. Охарактеризована актуальность развития смысложизненных ориентаций у старших подростков. Рассматриваются психологические особенности старших подростков, благодаря которым данный возраст является сензитивным периодом для осуществления психолого-педагогического воздействия, направленного на развитие смысложизненных ориентаций. Определено содержание программы развития смысложизненных ориентаций как сложных социально-психологических образований, которые порождаются реальными значимыми жизненными взаимоотношениями субъекта. Оно включает четыре блока: диагностический, теоретический, формирующий, аналитический.

*Ключевые слова:* старший подростковый возраст, смысложизненные ориентации, ценностно-смысловая сфера личности.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of creating conditions for the formation of life-meaning orientations in older adolescence. The urgency of the development of life-meaning orientations in older adolescents is characterized. We consider the psychological characteristics of older adolescents, due to which this age is a sensitive period for the implementation of psychological and pedagogical influence aimed at the development of meaningful life orientations. The content of the program for the development of life-meaning orientations as complex socio-psychological formations, which are generated by real meaningful life relationships of the subject, has been determined. It includes four blocks: diagnostic, theoretical, formative, analytical.

*Keywords:* older adolescence, meaningful life orientations, value-semantic sphere of personality.

**Введение**. Социально-экономические изменения, происходящие в России, обуславливают смену жизненных ориентиров и ценностей, оказывают влияние на формирование мировоззрения подростков. Старший подростковый возраст является периодом формирования нравственного сознания, ценностных ориентаций и идеалов, устойчивого мировоззрения, гражданских качеств личности. Процесс самоопределения, занимающий центральное место в развитии старшего подростка, детерминирован особенностями их личности, среди которых особое место занимает ценностно-смысловая сфера. В связи с этим принципиально значимым, является изучение и развитие смысложизненных ориентаций старших подростков, выступающих ориентирами при создании ими образа своего будущего.

Проблеме смысложизненных ориентаций посвящены труды Д.А.Леонтьева, В.Г.Алексеевой, С.И. Григорьева, Е.И. Головахи, И.С. Кона, В.Т.Лисовского и др. Авторы подчеркивают значимость целенаправленного формирования смысложизненных ориентаций для гармоничного развития личности.

**Формулировка цели статьи**. Целью исследования является психолого-педагогическое обоснование программы развития смысложизненных ориентаций в старшем подростковом возрасте.

**Изложение основного материала статьи.** Проблема смысла жизни изучается в психологии еще со времен психоанализа З.Фрейда, который указывает, что данный вопрос вообще не может быть решен удовлетворительно и более правильной является постановка «менее претенциозного» вопроса о смысле и целях жизни людей [16]. А.Адлер считает, что человек обнаруживает смысл в обосновании собственного бытия [1]. Одной из главных идей К. Юнга является мысль о необходимости понимания исторических обстоятельств и реальных переживаний, в которых порождался данный смысл [18]. К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл и др. смысл и цель человеческой жизни видят в самоактуализации человека, реализации всех его способностей, возможностей.

В отечественной психологической традиции, в работах Л.С. Выготского, смысл жизни рассматривался как элемент структуры сознания как «динамическая смысловая система», «смысловое поле», «смыслообразование». А.Н. Леонтьев полагал, «развитие смыслов» – это продукт развития мотивов деятельности, которое определяется развитием реальных отношений человека к миру, обусловленных объективно- историческими условиями его жизни [11]. Д.А. Леонтьев определяет три аспекта рассмотрения смысла: структурный, генетический и функциональный. Структурный аспект подразумевает изучение места личностного смысла в структуре деятельности, сознания и личности. Генетический анализ показывает представление о порождении, формировании и изменении смысла. Функциональный аспект отражает представление о месте и роли смысла в деятельности и среди других психических процессов [8, 9, 10].

Д.А. Леонтьев определяет составляющие смысла жизни на двух уровнях: смысложизненные ориентации – цели в жизни (переживание индивидом онтологической значимости жизни), эмоциональная насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией; локус контроля, отражающий уверенность в способности влиять на ход собственной жизни, самостоятельно осуществлять жизненный выбор [8].

Смысложизненные ориентации «соотносятся с тремя составляющими жизнедеятельности и временными ориентациями жизни: целью - «цели жизни» в определенной системе ценностей; процессом, дающим эмоциональную насыщенность жизни, и результатом, дающим «удовлетворенность самореализацией» [8]. Для М. Рокич аналогом являются ценностные ориентации - «абстрактные идеи, выражающие человеческие убеждения о типах поведения и предпочитаемых целях» [13]. Согласно И.Ю. Истошина, Ш.А.Надирашвиди, ценностные ориентации формируются именно в старшем подростковом, а не в более раннем возрасте. Главное условие их формирования - высокий уровень рефлексии, осознанного жизненного опыта и произвольного поведения [12].

Огромный вклад в разработку вопроса смысла жизни внес научно- исследовательский коллектив под руководством В.Э. Чудновского. В исследованиях исходным стало понимание феномена смысла жизни как особого психического образования, имеющего специфику возникновения, этапы становления, которое может существенно влиять на жизнь человека [17].

Таким образом, проблема развития смысложизненных ориентаций долгие годы является одной из актуальных психолого-педагогических проблем.

Развитие ценностных ориентаций как целостной психологической структуры начинается в период между старшим подростковым и началом юношеского возраста. Как отмечает Д.И. Фельдштейн, в этот период формируется высший механизм целеполагания, который выражается в некотором «замысле», плане жизни, связанном со способностью «осуществить самопроецирование в будущее не только как постановку конкретных целей, но и как самопроектирование» [15]. Внутренний мир и индивидуальные смысловые ориентации приобретают в этот период самодостаточность и особую ценность. Формируются предпосылки для становления высшей системы регуляции, основанной на логике свободного выбора, характерной для зрелой личности.

Изучение психологических особенностей формирования ценностных ориентаций целесообразно вести с позиции системного подхода, позволяющего рассматривать данное психологическое образование как результат процесса взаимодействия человека с миром. В подростковый период отношения со сверстниками представляет большую ценность. Это общение является практикой по овладению способами социального взаимодействия в коллективе и способствует проявлению у подростков высокой нравственной активности, направленной на осознание целого ряда моральных качеств и на усвоение норм морали. Эта активность проявляется в избирательном общении подростков и в выборе социально значимых образцов для подражания [7].

Не смотря на то, что значительная часть старшеклассников пока еще не осознает свою жизненную позицию, не может определить своего личного отношения к ценностям окружающего мира, тем не менее, к старшему подростковому возрасту создаются предпосылки для проявления психологического новообразования – смысла жизни, которое развивается на основе становления главного мотива (жизненной цели), выявления и формулирования главной задачи, связанной с отдаленным будущим [там же].

Для разработки психолого-педагогической программы развития смысложизненных ориентаций старших подростков основополагающим является определение Д.А. Леонтьева: смысложизненные ориентации как сложные социально-психологические образования порождаются реальными значимыми жизненными взаимоотношениями субъекта и бытия, являясь релевантными по отношению ко всему жизненному пути личности (включая прошлое, настоящее, будущее), задают вектор и границы самореализации личности как субъекта жизненного пути через структурную организацию жизненных целей – ценностей. Этот постулат

определяет необходимость применения преимущественно групповых форм работы по развитию ценностных ориентаций в старшем подростковом возрасте [9, 10].

Одним из принципов модели развития смысложизненных ориентаций у старших подростков является абстрагирование, а сама модель выступает в качестве средства движения познания от начальных, абстрактных образов к более конкретному, полному воспроизведению действительности в сознании, и от конкретной действительности к абстрактному отображению [3]. Это положение влияет на выбор методов работы, среди которых главное место должно принадлежать диалогу, полилогу, дискуссии и т.д.

Диалогические методы обсуждения и разрешения спорных вопросов в настоящее время являются одним из важнейших в образовательной деятельности. Целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради формирования мнения каждым участником или поиска истины стимулирует инициативность учащихся, развитие рефлексивного мышления. Второе направление в выборе методов работы - психотехнические упражнения и приемы, направленные на развитие самосознания, понимание и проживание участниками целей и ценностей.

К группе основных при организации групповой работы со старшими подростками по развитию смысложизненных ориентаций мы относим также методы и технологии перспективного планирования, которая может быть представлена в формате «дерева целей» (В.И. Долгова). Дерево целей – граф, схема, отражающая структуру многошагового процесса достижения генеральной цели. Ветви дерева отображают различные задачи, а узлы – состояния, результаты, которые достигаются в результате решения задач [6]. При этом в качестве генеральной цели может выступать реальная цель образа будущего, которая получает развитие в процессе обсуждения на занятии.

В ходе реализации программы необходимо сочетание групповых форм работы с индивидуальными (беседы, психологические консультации), включая индивидуальную работу с родителями учащихся.

Разработанная модель развития смысложизненных ориентаций у старших подростков состоит из четырех блоков:

1. Диагностический. Применение психодиагностического инструментария для организации самообследования и самоанализа основных показателей развития смысложизненных ориентаций, в ходе которого создаются условия для повышения уровня осознанности процесса участниками программы). Самодиагностика позволяет выявить учеников с низким уровнем сформированности смысложизненных ориентаций, отсутствием плана личного и профессионального развития.
2. Теоретический. Позволяет повысить уровень компетентности участников в ходе анализа и обсуждения значения смысложизненных ориентаций на этапе взросления.
3. Развивающий (формирующий). Организация дискуссионного клуба или группы встреч. Целесообразно использовать для организации дискуссий содержание художественных фильмов и литературных произведений. В результате обсуждения проблем и выборов их героев складываются условия для выстраивания участниками проекции собственных жизненных ситуаций и получает возможность для целеобразования и целеосуществления, т.е. формирования основы построения собственной деятельности по планированию и достижению целей своего будущего.
4. Аналитический. Проведение повторной самодиагностики уровня сформированности смысложизненных ориентаций у старших подростков, обсуждение динамики их развития, выстраивание индивидуального плана саморазвития.

**Выводы:**

1. Проблема поиска смысла жизни и становления смысложизненных ориентаций является неотъемлемой составляющей становления личности. В старшем подростковом возрасте начинает формироваться устойчивая система ценностей и смыслов, посредством становления которой появляется направленность в будущее.
2. Старший подростковый возраст является сензитивным периодом для осуществления психолого-педагогического воздействия, направленного на развитие смысложизненных ориентаций.
3. Смысложизненные ориентации как сложные социально-психологические образования порождаются реальными значимыми жизненными взаимоотношениями субъекта, чем определяется выбор преимущественно групповых форм развивающей работы со старшими подростками.
4. В модели развития смысложизненных ориентаций может быть можно выделить четыре блока: диагностический, теоретический, формирующий, аналитический. Следующей задачей является реализация и проверка эффективности психолого-педагогической программы развития смысложизненных ориентаций у старших подростков.

**Литература:**


1. Адлер, А. Понять природу человека. СПб.: Академический проект, 2011. 256 с.
2. Аркаева Н.И. Системный анализ формирования смысложизненных ориентаций студентов-психологов / Вестник Орловского государственного университета. Научный журнал. 2011. 4. С. 277-279.
3. Аркаева Н.И. Ценностные ориентации студентов-психологов: теоретический анализ и итоги экспериментального исследования / Вестник Орловского государственного университета. Научный журнал. 2011. 3. – С. 247-249.
4. Вайзер, Г.А. Психологические аспекты смысла жизни и «акме» // Вопросы психологии. 2003. №4. 110–114 с.
5. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев.: изд-во «Наукова думка», 2007. 225 с.
6. Долгова, В.И., Шаяхметова В.К. Инвариантность профессионально важных качеств: Монография. Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2009. 315 с.
7. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. М.: Институт психологии РАН, 2006. 334 с.
8. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций – М.: СМЫСЛ, 1992.
9. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М., 1993.
10. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности – М.: Смысл, 1999.
11. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 2005. –304 с.
12. Надирашвили Ш.А. О формировании и смене социальных установок личности // Вопр.психологии. 2006. - №3. - С. 32-39.

13. Рокич, М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич // Свободная пресса. – 1973. – №5. – С. 20-28.
14. Ульянова И.В. Педагогика смысложизненных ориентаций. Саратов: Вузовское образование, 2015. 235 с.
15. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М.: Международная педагогическая академия, 1994.
16. Фрейд. З. «Я» и «Оно» // Тр. разных лет. - Тблилиси, 1991. 154 с.
17. Чудновский, В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. 768 с.
18. Юнг. К.Г.Аналитическая психология. Тавистонские лекции. - Спб.: Азбука-классика, 2007. 240 с.

**Психология**

**УДК: 159.9.075**

**ассистент кафедры глубинной психологии и психотерапии Червяковская Олеся Михайловна**
Таврическая академия (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь);
**магистрант кафедры глубинной психологии и психотерапии Езин Владислав Сергеевич**
Таврическая академия (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЕМИОТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ СЕМЬИ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СЛАВЯНСКОГО И КРЫМСКО-ТАТАРСКОГО ЭТНОСА

*Аннотация.* Статья посвящена описанию семиотического преставления о супружеских отношениях у представителей славянского и крымско-татарского этноса. Были проанализированы последние публикации, посвященные семье, анализу представлений о семье. В работе было описано эмпирическое исследование, которое было проведено на базе Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского в 2016-2018 году.

*Ключевые слова:* семиотика, семья, этнос, супружеские отношения, семиотические представления о супружеских отношениях, функции семьи, мотивы вступления в брак.

*Annotation.* The article is devoted to the description of the semiotic exposition on marital relations among representatives of the Slavic and Crimean-Tatar ethnos. The last publications devoted to the family, the analysis of ideas about the family were analyzed. The paper described an empirical study, which was conducted based on the Crimean Federal University V.I. Vernadsky in 2016-2018 year.

*Keywords:* semiotics, family, ethnos, marital relations, semiotic concepts of marital relations, family functions, motives for marriage.

**Введение.** Крым является одним из мультирелигиозных и мультикультурных субъектов Российской Федерации, что позволяет психологам исследовать семиотическую наполненность различных психологических феноменов, характерных для представителей населяющих его этносов. Данная работа посвящена сравнительному анализу семиотического содержания понятия семьи у представителей славянского и крымско-татарского этноса, что обладает несомненной актуальностью, обусловленной существованием в современном обществе таких проблем в области семейных отношений, как: рост числа разводов, неполных семей, гражданских и повторных браков, снижение рождаемости и воспитательного потенциала семьи и т. д, что так же характерно для представителей данных этнических групп.

В современном мире информационных технологий большую роль играет не только реальное представление о супружеских отношениях, которые ретранслируются нам нашими старшими родственниками, но и задается содержанием виртуальных средств ретрансляции информации, их смысловой наполненностью.

Целью нашего исследования, отраженного в данной статье, является описание семиотического преставления о супружеских отношениях у представителей славянского и крымско-татарского этноса.

**Изложение основного материала статьи.** В современном обществе наблюдается значительные изменения института семейных отношений, которые обусловлены различными социально-экономическими преобразованиями, а также изменениями в восприятии «Я».

А. Г. Харчев писала, что семья – это основанное на браке и кровном родстве объединение людей, связанных общностью быта и взаимной ответственностью [8, с. 81].

Семья – это ячейка общества или малая социальная группа, которая базируется на союзе и отношениях супругов, родственных связях между родителями и детьми, братьями, сестрами и другими родственниками. Браком же является некая форма взаимоотношений между мужчиной и женщиной, которая утверждается и регламентируется социумом. Брак регулирует права и обязанности супругов относительно друг друга и детей, а также является гарантом законности отношений мужчины и женщины.

Следует отметить, что брак является традиционным способом создания семьи и внешнего контроля за ней, а также одним из средств самосохранения и развития социума. Организовать продуктивную, совместную деятельность супругов с целью удовлетворения их материальных, духовных и сексуальных потребностей – основная задача брака. Однако мы должны отметить, что брак — это юридическое понятие.

Под семьей же, мы понимаем социальное объединение людей, связанных бытом и моральной ответственностью, занимающихся общей деятельностью и воспроизводством детей. В рамках семьи происходит становление и развитие личности индивида, принятие социальных ролей, которое играет важную роль в процессе социализации ребенка.

Л.Б. Шнейдер считает семейные и брачные отношения сложными для изучения и связывает это с:

- трудностями в разработке и введении в работу методического инструментария, который бы сводил к минимуму вред, нанесенный респондентам и их семейным отношениям;

- воздействием на взаимоотношения и психическое состояние испытуемых самого факта участия в исследовании;
- особенностью влияния экспериментатора на привычный образ жизни в семье, близость и интимные отношения.

Однако А.И. Захаров рассматривает семью с точки зрения первичной группы, связь с которой формируется посредством контактов и эмоционального вовлечения, тем самым обеспечивая максимальную включенность участников группы в ее так сказать «дела». «Такой первичной группой является семья – единственная группа, которая увеличивается и разрастается не благодаря «приему» новых членов извне, а благодаря рождению детей.

Н.Я. Соловьев писал, что функций семьи столько, сколько видов потребностей в устойчивой повторяющейся форме она удовлетворяет. Важно, что выполнение функций семьи значимо как для социума в целом, так и для отдельных ее членов. В современном мире некоторые функции семьи выполняет государство или иные социальные институты. Интересно, что на протяжении различных этапов формирования семьи какие-то функции могут доминировать над остальными, а какие-то уходить на второй план. Зачастую функции имеют свойство пересекаться между собой, однако предмет каждой из них разный.

Ф. Фукуяма писал, что в результате эволюции, расширенные семьи должны были распасться на нуклеарные, что больше соответствовало условиям жизни в индустриальном обществе [6, с. 27]. Однако развитие семьи не прекратилось и даже для нуклеарной семьи был риск упадка, поскольку эти процессы запустились в момент развития индустриального общества. Тогда люди трудились в промышленности, отдельно от семьи. При переходе к постиндустриальному типу организации общества постепенно происходил отказ от производственных функций семьи.

Современная ситуация складывается таким образом, что индивид становится более независим от семьи, то есть влияние семейного статуса на карьеру человека сводится к минимуму. Также с развитием цивилизации различные формы сожительства мужчин и женщин становятся популярнее в большей степени, чем брак. А с ослаблением социокультурных норм распространяются не только гетеросексуальные, но и гомосексуальные взаимоотношения. Очевидно, что сейчас количество людей, которые не вступают в брак вообще, только увеличивается. Некоторые исследователи связывают это с проблемой выбора одной из многих предложенный моделей жизни.

Таким образом, мы наблюдаем процесс стирания границ между супругами и детьми. Теперь родители и дети стремятся завязать дружеские отношения помимо привычных детско-родительских. Мужчины в семье могут выполнять женские функции, а женщины наоборот – мужские. Все важнее становится эмоциональный фактор и снижается значимость инструментальных. Обнаруживается тенденция к растворению семейного в индивидуальном, что объясняется ослаблением роли семьи, в качестве посредника, между обществом и индивидом.

В настоящее время существует множество форм семейных отношений, однако мы выделили лишь основные, такие как:

- Семейные отношение на основе честной контрактной системы. Такая форма отношений отличается тем, что супруги еще до заключения брака имеют представление о своих ожиданиях, а также о своей материальной выгоде. Таким образом сами условия контракта способствуют развитию семейных отношений и преодолению сложных ситуаций.
- Семейные отношения на основе нечестной контрактной системы. Такая форма отношений характерна тем, что супруги стремятся извлечь выгоду из брака, но в одностороннем порядке. В ситуации, когда каждый «тянет одеяло» на себя очевидно, что брак не развивается, а наоборот приходит в упадок. Как правило, это отношения без любви, но иногда она все же встречается, однако лишь со стороны одного из супругов.
- Семейные отношения по принуждению. Такая форма отношений возможна в ситуации, когда один из супругов настолько стремиться к слиянию, что другой супруг все же соглашается на компромисс, либо из-за специфических жизненных обстоятельств, либо просто из жалости. В таких отношениях теряется ощущение свободы, которое так важно и в браке, и в семье. Основы существования такой семьи являются настолько психологически искаженными, что продуктивное существование в таком случае становится просто невозможным.
- Семейные отношения как ритуальное исполнение социально-нормативных установок. Такая форма брака возникла в результате различных тенденций. Например, многие женщины в определенном возрасте начинают замечать, что «все вокруг» уже замужем или женаты и принимают решение, что им тоже необходимо создать семью. Однако брачно-семейные отношения на этой почве зачастую складываются случайно, а в последствии такие семьи часто распадаются.
- Семейные отношение, «освященные» любовью. Это та форма отношений, когда два индивида абсолютно добровольно принимают для себя решение заключить брак, поскольку им достаточно комфортно и хорошо вместе. И в таких отношениях разумеется существуют определенные правила и ограничения, однако их супруги принимают самостоятельно, добровольно и готовы нести ответственность за свой выбор. Интересно то, что, принимая на себя добровольно различные ограничения, люди становятся более свободными. Именно поэтому такая форма брачно-семейных отношений является наиболее приемлемой, поскольку она построена на доверии, взаимном уважении, которое важнее общепризнанных норм.

Семиотика — это наука о знаках и значениях, в которой выделяются три основных раздела: 1) соотношение знаков и обозначающихся; 2) выявления закономерности сочетании знаков при передаче информации; 3) употребление конкретных знаков в сложившейся ситуации. В контексте нашей работы мы будем изучать закономерность сочетания знаков при передаче информации, как сознательного спектра (фильмы, рассказы, сказки, книги), так и бессознательные компоненты данных знаковой системы. Знаки и знаковые системы семиотика стала рассматриваться и изучаться отечественными исследователями относительно недавно. Хотя знаки и символы присущи человеческой культуре еще с древних времен, когда они являлись способом кодировки информации, разгадав который можно познать смыслы целых эпох.

С.С. Аверинцев описывал символ, как «особую коммуникационную модель, которая интегрирует индивидуальные знания в единое смысловое пространство культуры. Функция символа связана с интеграцией коллективного сознания в рамках единого смыслового пространства и с предельной индивидуализацией смысловых миров».

В.В. Дрожжинов писал, что выработку представлений об идеале семьи, о желаемом характере и стиле семейных отношений большое влияние оказывает мировоззрение, эмоциональный климат семьи и нравственное воспитание.

А. И. Бакина указывается, что особенности представления молодежи о семейной жизни состоят в том, что семья все больше для них становится в основном средством удовлетворения их потребностей в интимном и неформальном общении. Но представления молодежи о семье вариативны и соответствуют нескольким основным моделям семейной жизни, рассматриваемым в современной психологической науке: «традиционной», «детоцентрической», «супружеской», «социоцентрической» и «встречающейся».

А. И. Бакин выявил гендерные различия: девушки больше осведомлены и заинтересованы темами семьи и брака, а юноши представляют создание своей собственной семьи как отдаленную перспективу [1, с. 96].

В исследовании Е.Б. Маценовой показано, что представления о будущей семье стихийно формируется или как стремление к повторению, или как стремление сделать новое. Представления молодеже о своей будущей семье во многих случаях восполняют то, чего им, как они считают, не хватает в родительском доме, то есть, эти представления часто имеют компенсаторный характер . В случае построения взаимоотношений в собственной семье может происходить по типу подражания родительской семье. И здесь уместно обратиться к такому термину, как ассортативность — это не случайный выбор супруга, а выбор по наличию определенных признаков. Как правило, подобный выбор индивидом делается неосознанно.

Благодаря механизму идентификации с родителями у детей формируются эталоны представлений о роли мужа и жены. Отцовство, вместе с материнством, составляет основу семейных отношений, как супругов, так и детей. Образ отца играет одну из ведущих ролей в процессе выбора партнера у девушек, образ матери – у мальчиков. Для молодых девушек очень важно иметь положительный образ отца, поскольку именно отец формирует у них представление об идеале будущего избранника.

В работе Н. Н. Обозова показано, что женщины представляют себе будущего мужа более похожим на знакомых им мужчин, чем на отца. У подростков и юношей складывается представление не только о будущем супруге, но и о себе как о мужчине, муже [3, с. 201].

По данным опросов большой выборки будущих молодоженов (438 пар), 17,6% юношей ориентировались на псевдотрадиционную модель семьи с главенством мужа без его ответственности за материальное обеспечение семьи, а 28,4% невест придерживались псевдоэгалитарной модели, в которой было бы полное равенство в загруженности бытовыми работами, и в то же время приписывали мужу традиционную обязанность содержать семью. В целом же подтверждается мнение ряда исследователей о решающей роли согласованности представлений о распределении ролей в семье между супругами, в то время как сам характер распределения ролей (традиционный или эгалитарный) не связан с удовлетворенностью браком: главное — принимают ли его оба супруга [3, с. 95].

Таким образом, семья для современной российской молодежи остается значимой ценностью. Сознательное одиночество и бессемейная жизнь большинство молодых россиян не приветствует. Главными семейными ценностями традиционно считаются дети и эмоционально-духовная близость супругов. Юноши и девушки при формировании представлений о своей будущей семье ориентируются на уже известную им модель родительской семьи.

Следовательно, необходимо изучать представления молодежи о семье, чтобы проследить их изменения и качественное наполнение. Особого внимания, по нашему мнению, заслуживает формирование представлений о семье у людей, воспитывающихся в неполных семьях.

Таким образом, молодежь – это большая социальная группа, ограниченная возрастными рамками, которой свойственны различные социальные характеристики, ценностные ориентиры и определенный вид деятельности. Вступление в брак и создание семьи традиционно рассматривается как один из основных этапов становления будущей жизни молодых людей. Семья обладает качествами и института брачно-семейных отношений, и небольшой ячейки общества, члены которой связываются между собой различными узами. Как правило, такие отношения формируются на основе моральной и духовно-нравственной ответственности друг за друга.

В нашем государстве ситуация в брачно-семейной сфере складывается таким образом, что прослеживается тенденция к:

- ухудшению материального положения различных семей;
- переменам в морально-нравственных отношениях;
- падению авторитета родителей по сравнению со сверстниками;
- росту числа неполных семей;
- возникновению новых ролевых и статусных позиций мужчины и женщины;
- изменению гендерной социализации молодежи;
- изменению исторической трансляции культурных, национальных и нравственных ценностей.

Многие исследователи выявляют зависимость между представлениями о браке и семье и сменой норм сексуального поведения молодежи, популяризацией эгалитарных семей, стремлениями к индивидуализму и одиночеству. Ключевыми же факторами при выборе потенциального супруга считаются его возраст, материальное положение, социальный статус, вероисповедание и национальность. В связи с вышеизложенным известны исследования, которые направлены на изучение образа будущего брака, социально-экономических факторов отношения к браку, социальных представлений о будущем браке и полоролевых различий представлений о браке и семье.

Моральный аспект отношений в браке представляется молодым людям, как правило, двумя категориями – это взаимоотношения и личный аспект. С точки зрения взаимоотношений молодежь позитивно оценивает этот компонент и представляет брак как совокупность компромиссов, взаимность, единство, верность, уважение, честность и забота. Личный аспект вызывает у молодых людей ассоциации с ограничениями, обязанностями, ответственностью и привязанностью.

Необходимо отметить, что представления о семиотическом содержании супружеских отношений различаются у разных людей, как правило, это связанно с их гендерными особенностями.

Так, женщины рассматривают будущий брак в союзе с супругом, который непременно должен стать воплощением силы и мужества. Взаимоотношения в браке, по мнению молодых девушек, отличаются динамичностью, стремлением находить компромисс с целью сохранения семьи и быстрым угасанием чувств.

Возможно именно поэтому брак ассоциируется с положительными и яркими эмоциями лишь на начальном этапе, а после начинаю возникать разочарования в таком виде отношений.

Мнение мужской части молодежи, конечно же, отличается и оно более пессимистично. Для молодых людей менее важны атрибуты брака и вообще сам факт его заключения. Однако значимым остается традиционно сложившееся значение «мужской силы», другими словами – доминирование в отношениях. Также мужской части характерно более рациональное отношение к браку и семье.

Резюмируя, стоит отметить, что и девушки, и юноши вкладывают несколько смыслов в такие понятия, как «брак» и «семья». Во-первых, это стремление к гармонии, спокойствию и стабильности эмоционального фона. Во-вторых, стабильность не предполагает отсутствия в отношениях свободы и непринужденности. В нашей стране молодые люди зачастую проживают совместно с родителями, а соответственно находятся под их контролем. Вероятно, это и есть причина для вступления в брак и создания собственной семьи среди молодых людей. Собственные брачно-семейные отношения рассматриваются как перспектива независимого существования и самостоятельного контроля собственной жизни.

Согласно целям и задачам нами была сформулирована следующая гипотеза: существуют этнопсихологические различия между семиотическим представлением о брачно-супружеских отношениях в личностной идентификации современной молодежи у девушек, воспитывающихся в полных и неполных семьях.

В 2016 – 2018 году нами было проведено эмпирическое исследование семиотической наполненности супружеских отношений у обучающихся Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Выборка составила 126 человек из которых 63 девушек славянок и 63 девушек крымских-татарок, в возрасте от 17 до 23 лет. Для проверки нашей гипотезы, о том, что существую семиотические различия в наполнении понятия супружеских отношений у представителей славянского и крымско-татарского этноса, нами были выбраны следующие методики.

*Методика «Личностный дифференциал»* адаптирована в НИИ им. В.М. Бехтерева. Личностный дифференциал может быть использован во всех тех случаях, когда необходимо получить информацию о субъективных аспектах отношений испытуемого к себе и к другим людям.

*Метод незаконченных предложений разработан Л. Саксом и В. Леви.* Нами из 60 незаконченных предложений, были выбраны предложения, которые имеют отношение к описанию семьи – это группа предложений под номером 12 «Отношения к семье» и под номером 10 «Отношение к лицам противоположного пола».

*Методика «Рисунок семьи» (Р. Бернс и С. Кауфман)* была использована в исследовании для выявления представлений о будущей семье. Испытуемым были выданы простые и цветные карандаши средней мягкости и стандартный чистый лист бумаги формата А4. Инструкция: «Нарисуйте, пожалуйста, свою будущую семью».

Сравнение результатов, полученных в выборках, осуществлялось при помощи критерия углового преобразования Фишера, подходящего для подсчета данных, представленных в процентах. Различия в долях представляются статистически достоверными при φ эмпирическое <φ критического, и находится в зоне значимости (от 1,64 до 2,31).

Одним из ограничений критерия Фишера является тот факт, что ни одна из сопоставляемых долей не должна быть равна нулю. Формально нет препятствий для применения метода φ в этом случае, но результат может быть неоправданно завышенным. Поэтому мы в исследовании не подсчитывали различия при соотношении с 0%.

Применив критерий Колмогорова-Смирнова, нами было выявлено, что распределение величин практически всех данных, полученных по методике «Личностный дифференциал» отличается от нормального. В связи с этим, полученные результаты были обработаны при помощи непараметрического критерия Н Крусскалла – Уоллиса, определяющего различия в трех выборках. Данный критерий является ранговым, поэтому он инвариантен по отношению к любому монотонному преобразованию шкалы измерения.

**Выводы.** По результатам проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. Семья – это сложное социальное образование, которое определяется как исторически конкретная система отношений между супругами, между родителями и детьми. Также семью рассматривают в качестве малой группы, члены которой связаны различного рода отношениями, бытом и взаимной моральной ответственностью. Также семья выступает в роли некой социальной необходимости, которая обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве потомства.

2. Представления о семиотическом содержании брачно-семейных отношений среди молодежи не имеют ярко выраженного эмоционального характера. Для девушек такие отношения ассоциируются с интимно-личностным взаимодействием, а для юношей приоритетным является межличностное взаимодействие и взаимодействие между членами семьи.

3. К общим представлениям о будущей семье у славянок и крымских татарок из полных и неполных семей относятся следующие: восприятие будущей семьи как союза, скрепленного верой и любовью; основные сферы жизни – это семья, дети, любовь, учеба; главные семейные ценности – любовь, воспитание детей, взаимопонимание, защищенность, решение материальных проблем и спасение от одиночества; семья должна быть многодетной (более одного ребенка), крепкой, способной дарить уверенность и спокойствие.

4. Представления о будущем супруге у славянок и крымских татарок из полных и неполных семей можно охарактеризовать следующим образом: будущий супруг будет обеспеченным и красивым, будет любить супругу и ребенка, готов на все, ради семьи.

5. В результате математического анализа выделены достоверные отличия в представлениях о будущей семье у девушек, детерминированных типом семьи:

a) выбор будущего супруга у девушек из неполных семей определяют представления об идеале мужчины, тогда как будущий избранник девушек из полных семей будет похож на отца, что указывает на успешное прохождение процесса идентификации и задает стратегии выбора будущего супруга;

b) у девушек в полных семьях представления о будущей семье и о будущем муже чаще представляется позитивными и адекватными, чем у девушек из неполных семей, характеризующихся негативным и пренебрежительным отношением к мужчинам: 70% мужчин, по их мнению, изменники, толстокожие,

легкомысленные, лентяи, альфонсы и лишь 30% из них способны стать хорошими мужьями и отцами ($p<0.05$).

7. Подтверждена гипотеза исследования, выявлены и описаны этнопсихологические различия в представлениях о будущей семье у девушек из полных и неполных семей ($p<0.05$):

a) брачный возраст женщин в славянском этносе представляется более продолжительным, по сравнению с крымско-татарским этносом (в среднем на 1 год);

b) для славянок менее важна смена фамилии после заключения брака, тогда как для крымских татарок данная процедура необходима и представляется значимым обрядом инициации;

c) крымские татарки больше, чем славянки, чтят семейные традиции и прислушиваются к мнению родителей в планировании семьи (100%/ 40%, $p<0.05$);

d) крымские татарки более склонны придерживаться четкого распределения семейных ролей, в семье им важно реализовать чувство защищенности, открытости и взаимоподдержки, тогда как славянки более склонны к доминированию в семье, ориентированы на карьерный рост, материальное благополучие и комфорт, коммуникацию, сексуальную удовлетворенность в браке ($p<0.05$);

e) идентификация с отцом крымских татарок теснее, чем славянок ($p<0.05$);

f) представления о будущей семейной жизни крымских татарок из неполных семей более идеализированы, чем славянок ($p<0.05$).

8. Оказалось, что наибольших различий представления девушек о будущей семье достигают по следующим показателям: семейные ценности; согласованность в распределении ролей, отношения власти/подчинения; образ будущей семьи и будущего мужа; степень идентификации с отцом и эмоционального принятия мужчин.

9. Полученные результаты исследования семиотического содержания понятия семьи у представителей славянского и крымско-татарского этноса могут быть использованы в консультационной и психотерапевтической практике семейных и практических психологов.

**Литература:**


1. Гребенников, И. В. Основы семейной жизни: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / И. В. Гребенников. - М.: Просвещение, 2011. – 158 с.
2. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
3. Обозов, Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н. Обозов. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1979. – 150 с.
4. Обозов, Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – Киев: Лыбидь, 1990. – 192 с.
5. Фукуяма Ф. Великий разрыв / Ф. Фукуяма; Пер. с англ. под общ. ред. А.В. Александровой. – М: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. – 474 с.
6. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию: Пер. с англ. / Ф. Фукуяма. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. – 730
7. Харчев А. Г. Социология семьи: проблемы становления науки: Перепеч. с изд.1979г. / А.Г. Харчев. – М.: ЦСП, 2003. – 342 с.
8. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. — 768 с. — («Gaudeamus»)
9. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства. - СПб: Азбука, 2009. - 256 с.
10. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. - СПб.: Питер, 2010. – 656 с. - (Золотой фонд психотерапии).




**УДК 159.9.018.7**

**аспирант кафедры социологии Шамрай Екатерина Александровна**
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
**старший преподаватель кафедры управления образованием**
**и кадрового менеджмента Трапицына Галина Николаевна**
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

## ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ КОМПАНИИ ООО «ЧТО ДЕЛАТЬ КОНСАЛТ»)

*Аннотация*. Статья посвящена анализу мотивационных приоритетов российских работников на частном примере сотрудников компании ООО «Что делать Консалт», определению факторов, влияющих на заинтересованность линейных работников в достижении организационных целей и их трудовую активность. Рассматриваются возможные подходы к исследованию значимости мотивирующих факторов, представлены конкретные инструменты для проведения такой оценки. Представленные в статье результаты исследований показывают, что работники и руководство организации имеют разные представления о мотивирующих факторах, что может приводить к рискам демотивации работников, организационным конфликтам, снижению эффективности и качества операционной деятельности.

*Ключевые слова*: стимулирование; мотивационные факторы; значимость мотивационных факторов; мотивационные предпочтения.

*Annotation*. The article is devoted to the analysis of motivational priorities of Russian workers on the private example of employees of the company "What to do Consult", the factors affecting the interest of line workers to achieve organizational goals and defining their labor activity. Possible approaches to the study of the significance of motivating factors are considered, specific tools for such an assessment are presented. The research results that were presented in this article show that employees and management of the organization have different ideas about motivating factors. It can lead to risks of demotivation of employees, organizational conflicts, decrease in efficiency and quality of operating activities.

*Keywords*: stimulation; motivational factors; importance of motivational factors; motivational preferences.

**Введение**. Мотивация работников занимает одно из ключевых мест в деятельности руководителей и менеджеров по персоналу различных компаний. На протяжении всей индустриальной эпохи управление персоналом строилось на стимулировании, т.е. побуждении работников трудиться производительно и результативно. Современное постиндустриальное общество актуализирует новые характеристики трудовой деятельности, где приоритет производительности сменяется приоритетом качества. Вместе с тем очевидно, что качественный продукт может быть создан только в процессе заинтересованного и инициативного труда, а такой характер труда зависит от целого комплекса организационных условий, создающих внутренний мотивационный настрой работника.

Ведущим мотивом, побуждающим к трудовой деятельности, выступает стремление сотрудников удовлетворить актуальные потребности, что обуславливает необходимость выявления мотивационных доминант, определяющих, что является наиболее ценным для конкретного человека и/или определенной профессиональной группы.

Изменение системы социальных отношений в стране привело к росту уровня потребностей и притязаний работников, к повышению их заинтересованности в более высокой оплате труда, к стремлению в карьерном росте и обучении, к возникновению новых представлений об качестве жизни. Неспособность менеджмента организаций считаться с новыми реалиями ведет к демотивации работников, организационным конфликтам, снижению эффективности и качества операционной деятельности. Кроме того, особенность современной парадигмы мотивации персонала заключается в том, что реализация генеральных стратегий организаций не может быть осуществлена без обеспечения интересов работников, умеющих и желающих работать с высокой отдачей. Создание системы мотивации, способствующей актуализации личных целей работников в процессе трудовой деятельности, является условием долгосрочного успеха современной организации и способствуют решению её стратегических задач.

Таким образом, актуальность исследования значимости мотивационных факторов в определенной социально-экономической ситуации и в контексте внутриорганизационных условий не вызывает сомнений, поскольку от структуры ведущих мотивов трудовой деятельности зависит как активность конкретного работника, так и результаты деятельности любой компании.

**Изложение основного материала статьи.** На сегодняшний день в социологической, психологической, экономической и управленческой литературе сложились устоявшиеся подходы к проблематике мотивации труда персонала организаций. Вместе с тем, хотя выделенные направления и охватывают практически весь спектр указанной проблематики, исследователи до сих пор расходятся в мнениях о том, что такое мотивация. Ряд из них определяет ее как совокупность процессов, другие – как совокупность мотивов.

Однако, несмотря на такое многообразие и различие подходов, можно выделить некоторые базовые для настоящего исследования основания определения понятия «мотивация»:

- мотивация - одна из основных функций менеджмента, обеспечивающая активизацию деятельности персонала и побуждение его к инициативному и творческому труду;
- мотивирование - процесс управления поведением сотрудника для достижения стратегических целей организации, задающий его направленность;
- мотивы - совокупность побуждающих к активности факторов и условий, которые целенаправленно и осознанно управляются менеджментом организации.

Понятие мотивации персонала тесно связано с понятиями «потребность» и «ожидание». Сущность мотивации персонала заключается в том, чтобы обеспечить эффективное использование трудового потенциала работников для достижения целей организации, ориентируясь непосредственно на систему их потребностей и ожиданий.

Потребности и ожидания являются динамическими образованиями, постоянно изменяясь под воздействием внутренних и внешних факторов, что, в свою очередь, приводит к изменениям в структуре мотивов трудовой деятельности, актуализируя те или иные из них. Поэтому любому руководителю важно постоянно анализировать потребности и ожидания сотрудников в их взаимосвязи с ведущими мотивами трудовой деятельности. Одномоментно разработать систему стимулирования работников недостаточно, нужен регулярный аудит мотивационного состояния и мониторинг изменений в мотивационных предпочтениях персонала.

Факторов мотивации, определяющих, что действительно является важным для сотрудника, существует множество. Их можно классифицировать по разным признакам: внутренние и внешние, материальные и нематериальные.

К внутренним факторам мотивации относятся такие мотивы как: профессиональный и личностный рост, самоутверждение, потребность в общении, творчество и т.д.

К внешним – статус, деньги, признание, карьера и т.д.

В качестве материальных мотиваторов выступает заработная плата, премии, любой вид материального вознаграждения.

К нематериальным мотиваторам относят: стабильность и определенность, межличностные отношения, признание и статус, вовлеченность в процессы управления.

Данное исследование, проведенное в одной из организаций Санкт-Петербурга, имело целью определить факторы, оказывающие значимое влияние на мотивацию линейных сотрудников, и сопоставить их с аналогичными представлениями топ-менеджмента компании. В качестве основных эмпирических данных использовались результаты анкетного опроса выборочной совокупности линейных работников и топ-менеджмента организации. В качестве исходных данных – результаты анализа документов службы персонала организации, в частности, «Положения о стимулировании персонала ООО «Что делать Консалт».

Для компаративного анализа был использован двухвариантный расчет мотивационных предпочтений по методу экспертных оценок и вычисление значимости мотивационных факторов методом парных сравнений.

Метод экспертных оценок (МЭО) проводился в три этапа:

1) формирование представительной случайной выборки – в исследовании принимало участие 7 (из 52) линейных работников исследуемой организации, выступающих в качестве экспертов, и 5 (из 5) представителей топ-менеджмента;
2) анкетирование в каждой из выбранных групп;
3) межгрупповое сравнение полученных результатов анкетирования.

В анкеты был включен перечень факторов, представленный в «Положении о стимулировании персонала»:

А) заработная плата;

Б) премии по результатам работы;

В) наказание/увольнение;

Г) возможность карьерного роста;

Д) обучение.

Респондентам предлагалось проранжировать мотивирующие факторы в порядке их значимости. Исследование проводилось на строго конфиденциальном уровне. Участники исследования не общались между собой.

При ранжировании мотивирующих факторов эксперты приписали им соответствующие ранги от 1 до 5 (1 – наибольшая, 5 – наименьшая значимость). Результаты первого этапа анкетирования представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Результаты оценки экспертами значимости мотивирующих факторов**

| N | Мотивирующие факторы | | | | | Сумма |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | А | Б | В | Г | Д | |
| 1 | 1 | 2 | 5 | 3 | 4 | 15 |
| 2 | 1 | 2 | 4 | 5 | 3 | 15 |
| 3 | 2 | 1 | 5 | 3 | 4 | 15 |
| 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 15 |
| 5 | 1 | 3 | 5 | 2 | 4 | 15 |
| 6 | 1 | 2 | 4 | 3 | 5 | 15 |
| 7 | 1 | 4 | 5 | 3 | 2 | 15 |
| Сумма | 8 | 16 | 31 | 23 | 27 | 105 |

Фактор с наименьшей суммой рангов выступает как наиболее значимый для мотивации сотрудников исследуемой организации. Для оценки степени согласованности мнений экспертов был рассчитан коэффициент конкордации по следующему алгоритму:

1. Определена сумма рангов мотивирующих факторов.
2. Произведен расчет средней суммы (формула (1)):

M – число экспертов;

$$\overline{S} = \frac{mn(n+1)}{2n} = \frac{1}{2}m(n+1), \quad (1)$$

N – число факторов.

S = $\frac{1}{2}$ *7*(5+1) = 21

3. Найдена алгебраическая разница между суммой рангов параметру и средним значением:

d1 = 8 - 21 = -13

d2 = 16 - 21 = -5

d3 = 31 - 21 = 10

d4 = 23 - 21 = 2

d5 = 27 - 21 = 6

4. Рассчитана сумма квадратов алгебраических разностей по формуле (2):

$$K = \sum_{i=1}^{n} d_j^2, \quad (2)$$

K = -132 + (-5)2 + 102 + 22 + 62 = 169 + 25 + 100 + 4 + 36 = 334

Данные расчета представлены в виде таблице 2.

*Таблица 2*

**Оценка согласованности мнений экспертов**

| Последовательность оценки согласованности мнений экспертов | А | Б | В | Г | Д |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Сумма рангов | 8 | 16 | 31 | 23 | 27 |
| 2. Среднеарифметическая сумма | 21 | 21 | 21 | 21 | 21 |
| 3. Алгебраическая разность | -13 | -5 | 10 | 2 | 6 |
| 4. Квадраты разностей | 169 | 25 | 100 | 4 | 36 |

В теории экспертных оценок говорится о том, что если среди рангов нет одинаковых и мнения экспертов схожи, то средний квадрат алгебраических разностей будет максимальным.

Рассчитаем сумму квадратов алгебраической разностей по формуле (3):

(3)

$$K = K_{\max} = \frac{1}{12} m^2 (n^3 - n)$$

M – число экспертов;

N – число факторов.

$K_{max}$= 1*49/12 (125-5) = 490

Рассчитывается коэффициент конкордации Кконк по формуле (4):

(4)

Кконк = К / Кmax

Кконк = 334/490=0,68

В случае, когда коэффициент конкордации близок к нулю, мнения экспертов можно считать полностью несогласованными. Когда коэффициент конкордации приближается к единице, это свидетельствует о единстве мнений экспертов. В проведенном исследовании коэффициент конкордации равен 0,68, что означает достаточно высокую степень согласованности в мнениях экспертов и целесообразность проведения дальнейшей работы.

На следующем этапе исследования было проведено количественное определение значимости каждого мотивирующего фактора в ООО «Что делать Консалт» методом парных сравнений.

Данный метод основан на сравнении каждой пары мотивов по десятибалльной шкале. Было проведено повторное анкетирование экспертов с предоставлением матрицы для ответов, в которой на пересечении соответствующих строки и столбца двух сравниваемых мотивационных факторов эксперт проставлял сравнительную оценку влияния каждого из них на трудовое поведение сотрудников ООО «Что делать Консалт».

Например, влияние фактора В («Наказание/увольнение») в сравнении с влиянием фактора А («Заработная плата») эксперт оценил соотношением 8 к 2 (сумма для каждой пары мотивов должна быть равна 10 баллам).

Шкала в 10 баллов выбрана по следующей причине: большее количество баллов считается нецелесообразным, потому как это может вызвать трудности у эксперта для определения соотношения; меньшее количество баллов может не дать требуемой точности.

Результаты попарного сравнения факторов экспертами приведены в таблице 3.

*Таблица 3*

**Результаты попарного сравнения мотивирующих факторов экспертами (линейными работниками)**

| Оцениваемые параметры | А | Б | В | Г | Д | Сумма |
|---|---|---|---|---|---|---|
| А | X | 43 | 58 | 48 | 53 | 202 |
| Б | 27 | X | 59 | 47 | 47 | 180 |
| В | 12 | 11 | X | 10 | 26 | 59 |
| Г | 22 | 23 | 60 | X | 40 | 145 |
| Д | 17 | 23 | 44 | 30 | X | 114 |
| Итого | | | | | | 700 |

Если принять характеристики идеального мотивационного фактора за единицу, то степень соответствия мотивов идеальным требованиям отражает таблица 4.

*Таблица 4*

**Мотивационные предпочтения работников**

| Мотивирующий фактор | Соответствие мотива требованиям сотрудников | |
|---|---|---|
| | В долях | В процентах |
| А | 0,29 | 28,86 |
| Б | 0,26 | 25,71 |
| В | 0,08 | 8,43 |
| Г | 0,21 | 20,71 |
| Д | 0,16 | 16,29 |

Таким образом, мотивационные предпочтения работников распределились следующим образом:
1) Заработная плата – 0,29;
2) Премии по результатам работы – 0,26;
3) Возможность карьерного роста – 0,21;
4) Обучение – 0,16;
5) Наказание/увольнение – 0,08.

Аналогичная процедура попарного сравнения значимости для работников мотивирующих факторов была проведена среди топ-менеджмента организации. Ее результаты представлены в таблицах 5 и 6.

*Таблица 5*

**Результаты попарного сравнения мотивирующих факторов менеджментом**

| Оцениваемые параметры | А | Б | В | Г | Д | Сумма |
|---|---|---|---|---|---|---|
| А | X | 19 | 33 | 19 | 22 | 93 |
| Б | 31 | X | 32 | 18 | 23 | 104 |
| В | 17 | 18 | X | 19 | 27 | 81 |
| Г | 33 | 30 | 31 | X | 35 | 129 |
| Д | 28 | 27 | 23 | 15 | X | 93 |
| Итого | | | | | | 500 |

*Таблица 6*

**Преставления менеджмента о мотивационных предпочтениях работников**

| Мотивирующий фактор | Соответствие мотива требованиям сотрудников | |
|---|---|---|
| | В долях | В процентах |
| А | 0,19 | 18,6 |
| Б | 0,21 | 20,8 |
| В | 0,16 | 16,2 |
| Г | 0,26 | 25,8 |
| Д | 0,18 | 18,6 |

Таким образом, представления менеджмента организации о мотивационных предпочтениях работников распределились так:

1) Возможность карьерного роста – 0,26;
2) Премии по результатам работы – 0,21;
3) Заработная плата - 0,19;
4) Обучение – 0,18;
5) Наказание/увольнение – 0,16.

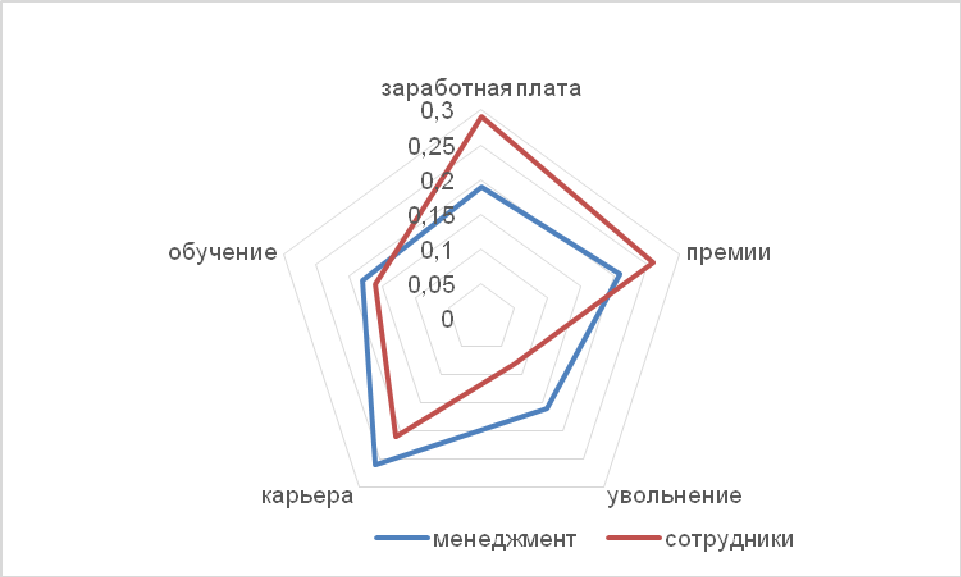



**Рисунок 1. Сравнительные данные о мотивационных доминантах линейных сотрудников и представлений о них менеджмента**

Как видно из сопоставления данных таблиц 4 и 6 (рис. 1), по ряду позиций значимость мотивирующих факторов для работников и представлений о них менеджмента организации имеет примерно одинаковые значения. Исследование показало приоритет материальных факторов для обеих групп респондентов, из нефинансовых стимулов наибольший мотивирующий эффект оказывает возможность карьерного роста.

Вместе с тем, сравнение данных показало заинтересованность работников в более высокой заработной плате и более активных действий руководства в отношении премирования за высокие показатели трудовой деятельности. Несколько завышенными оказываются и представления топ-менеджмента относительно значимости для работников карьерного роста. Однако наиболее интересным и неожиданным для менеджмента результатом исследования стало явно выраженное отличие отношения работников и руководства предприятия к увольнению. В исследовании обнаружилась удивительная закономерность, что угроза увольнения, несмотря на сложную экономическую ситуацию в стране, не является мотивирующим фактором для сотрудников исследуемой организации. Это требует не только пересмотра руководством компании своей мотивационной политики и реализуемых мотивационных программ, но и более глубокого исследования уровня лояльности персонала организации, а также оценки менеджментом рисков, связанных с увольнением ключевых сотрудников.

**Выводы**. Анализ результатов исследований проблемы трудовой мотивации работников современных организаций, проводимых в нашей стране и за рубежом, позволил установить, что выявление мотивационных доминант и их учет при разработке мотивационной политики и мотивационных программ способствует заинтересованности и стремлению персонала к эффективному и качественному труду, самоактуализации в профессиональной деятельности, формированию позитивного корпоративного настроя.

Исследованные мотивирующих факторов в конкретной организации позволило выявить реальные предпочтения работников и недостаточное понимание и учет их менеджментом организации.

Исследование подтвердило гипотезу, что, зная мотивационные предпочтения работников, можно корректировать организационные условия и систему стимулирования персонала и тем самым влиять на корпоративный настрой, способствующий повышению качества и результативности профессиональной деятельности и достижению организационных целей.

**Литература:**

1. Герш М.В. Антикризисное управление персоналом // Отдел кадров коммерческой организации. – 2014. – № 12. – С. 52-56.
2. Гуцыкова, С. В. Метод экспертных оценок. Теория и практика / С.В. Гуцыкова. – М.: Институт психологии РАН, 2016. – 144 с.
3. Красильников С. Как повысить эффективность мотивации: от финансового неравенства к мотивационным деривативам // Проблемы теории и практики управления. – 2014. – № 3. – С. 50-57.

**УДК: 159.9**

**старший преподаватель кафедры психологии развития личности Шелкунова Татьяна Васильевна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

# АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ ЖИЗНЕННОГО ОПЫТА

*Аннотация.* В статье представлены результаты теоретического анализа подходов к определению понятия «агрессивное поведение», определены факторы, способствующие формированию агрессивного поведения современных подростков. Представлены результаты эмпирического исследования, в котором показана взаимосвязь агрессивного поведения и жизненного опыта подростков.

*Ключевые слова:* агрессивное поведение, агрессивные действия, подростковый возраст, жизненный опыт.

*Annotation.* The article presents the results of a theoretical analysis of approaches to the definition of the concept of “aggressive behavior”, identifies factors that contribute to the formation of aggressive behavior of modern adolescents. Presents the results of an empirical study, which shows the relationship of aggressive behavior and life experience of adolescents.

*Keywords*: aggressive behavior, aggressive actions, adolescence, life experience.

**Введение.** Каждому человеку присуще агрессивное поведение, и оно признается важным условием его жизнедеятельности. Исходя из этого в некоторых возрастных периодах, проявление агрессивных действий признается нормой и даже необходимым условием формирования самостоятельных качеств ребенка и развития у него автономности. Негативные факторы социальной ситуации развития подростка (недостатки семейного воспитания, отрицательный микроклимат в семье, как и в системе формальных и неформальных отношений с миром взрослых, психологический дискомфорт в ученическом коллективе и отрицательное влияние референтных асоциальных неформальных групп, напряженные отношения с педагогами и т.д.) создают объективные предпосылки для возникновения и проявления агрессивных форм поведения подростков, а также для формирования агрессивности как устойчивого свойства личности.

**Изложение основного материала статьи.** Вопрос агрессивности в поведении человека волновал философов, поэтов, религиоведов разных временных эпох. Проведено множество исследований данной проблемы в области педагогики, психологии и социальных наук на современном этапе. Вместе с тем, не на все вопросы, возникающие в связи с проблемой агрессивного поведения, имеются ответы.

Решению проблемы агрессивности человека посвящены зарубежные исследования таких авторов, как А. Адлер, А. Бандура, Л. Берковиц, Р. Бэрон, К. Лоренц, Д. Ричардсон, Э. Фромм. В отечественной психологии проблема агрессивности представлена следующими учеными: Ю.М. Антонян, Ю.Б. Гиппенрейтер, И.А. Кудрявцевым, В.Г. Леонтьевым, Ю.Б. Можгинским А.А. Реан, Т.М. Трапезниковой и многими другими. Благодаря их работам в настоящее время исследование агрессивности личности превратилось в самостоятельное научное направление.

В психологической науке нет однозначного определения термина «агрессия». Отдельные исследователи агрессивность оценивают только негативно. При этом также есть авторы, которые агрессивность оценивают с положительной стороны. Исходя из этого, все имеющиеся определения «агрессии» следует отнести к двум большим группам:

Первая – это отнесение агрессии к мотивированным действиям, нарушающим правила и нормы, причиняющим страдание и боль. При таком подходе агрессию подразделяют на инструментальную и предметную. При инструментальной агрессии человек не предполагает агрессивные действия, но они возникают спонтанно, в соответствии с обстоятельствами. При этом, существующий мотив не осознается. При предметной агрессии, мотив осознается и агрессивные действия осуществляются с целью причинения ущерба и вреда.

Ю.М. Антонян относит причину агрессии к категории тревожности. Формирование этого свойства связано с ранним детством, которое возникает из-за депривации, то есть разрушения контакта с матерью на эмоциональном уровне. Возникающая тревожность значительно снижает самооценку индивида, нивелирует порог чувствительности на угрожающую конфликтную ситуацию, активизирует ответную реакцию на мнимую ситуацию угрозы [1].

Вторая группа – отнесение агрессии к актам разрушения и враждебности (наличие поведенческой составляющей). Р. Бэрон и Д. Ричардсон относят агрессию к любой форме поведения, которое нацелено на унижение или нанесение вреда любому живому существу, которое не желает такого обращения с собой.

Следует различать понятия: агрессия и агрессивность. Под агрессией следует понимать как индивидуальное, так и коллективное действие или поведение, которое направлено на причинение психического или физического вреда человеку или группе людей или даже уничтожение их. Объектами агрессии также могут быть и неодушевленные предметы.

Под агрессивным поведением понимается любая его форма, которая нацелена на нанесение вреда или оскорбление любого живого существа, который не желает подобной формы обращения. Агрессивное поведение закладывается в процессе формирования личностных качеств человека, особенно его самосознания. С состав агрессивного поведения входит:

– агрессия психотическая, связанная с состоянием психоза, в котором пребывает человек или в состоянии бреда, под воздействием токсических, алкогольных или наркотических веществ;

– агрессия трансформированная, связанная с жестоким поведением, исходя из складывающейся обстановки и переходящей, в какое-то время, в агрессивные действия с элементами жестокости (в связи с неблагоприятными внешними факторами) [3].

Большинство случаев агрессивности человека зависит от различных причин, обусловленных рядом наследственных, личностных, средовых и ситуационных факторов.

Проблема агрессивности в подростковом возрасте является одной из самых значительных проблем в современной психологии. Среди данных проблем особую тревогу вызывают: прогрессирующая отстраненность, дезориентация детей в духовной сфере, возрастание жестокости и агрессивности в поведении. Специфичность социальной ситуации подростка и жизненного мира проявляется особенно в

психике, для которой типичны внутренние разногласия, неопределенность, повышенный уровень застенчивости и одновременно конфликтность, агрессивность, склонность выбирать крайние позиции и точки зрения.

Именно в это время интенсивно увеличивается количество ссор между сверстниками, а также, между подростками и взрослыми, в том числе и родителями. В этот период дети подросткового возраста демонстрируют повышенную вспыльчивость, обидчивость чаще всего по отношению к взрослым.

В ходе своих исследований Л.М. Семенюк выявила, что существуют различные проявления агрессивности подростков на разных стадиях этого возраста. У детей 10-11-летнего возраста преобладает физическая агрессивность и менее всего выражена агрессивность косвенная. У подростков 12-13 лет наиболее выраженным становится негативизм, отмечается рост физической, а также вербальной агрессивности. У 14-15-летних подростков на первый план выходит вербальная агрессивность, агрессивность же физическая и косвенная повышаются несущественно, так же, как и уровень негативизма [7].

Психологами установлено, что в подростковом возрасте, как у мальчиков, так и у девочек существуют определенные периоды с более высоким и более низким уровнем агрессивного поведения. Как правило, у мальчиков происходит два пика проявления агрессии: 12 лет и 14-15 лет, и у девочек выявляются так же два пика: наивысший уровень проявления агрессивного поведения отмечается в 11 лет и в 13 лет [5].

В работах А.А. Реан было выявлено, что уровень физической агрессивности подростков 14-17 лет напрямую связан с уровнем общей самооценки человека. Чем выше была самооценка у подростков, соответственно и больше была выражена склонность к проявлению физической агрессивности [6].

Как показывают исследования, содержание подростковой агрессии определяется противоречиями характерными для данного периода развития. Прежде всего, отметим возникновение «чувства взрослости» и новой личностной позиции подростка в условиях практически неизменной социальной среды.

Чувство взрослости, занимающее одно из самых существенных мест во внутренней позиции подростка, состоит в том, что подросток уже не хочет, чтобы его считали ребенком, он претендует на роль взрослого [4]. Желания подростка отличаются противоречивостью. Он может испытывать потребность в самостоятельности, самореализации, избавления от опеки, и в то же самое время, стремится получить не только внимание со стороны взрослых, но и понимание, доверие.

Все это порождает смысловой барьер, при котором даже справедливые требования и замечания могут игнорироваться детьми и приниматься как несправедливые. А, как известно, в подростковый период, когда ребята особенно обидчивы и вспыльчивы, любой раздражитель вызывает реакцию агрессивного характера.

Исследуя причины, способствующие формированию агрессивности в подростковом возрасте, многие исследователи (Б. Крэйхи, Н.М. Платонова, Р. Бэрон и др.) приходят к одному мнению, что дети получают знания о моделях агрессивного поведения из трех основных источников.

Первый источник – это семья, внутрисемейные отношения, которые могут одновременно демонстрировать модели агрессивного поведения и обеспечивать его подкрепление.

Вторым источником агрессивности и конфликтности является общение со сверстниками.

Третьим источником является предлагаемые средства массовой информации. В наше время, для того чтобы узнать условия жизни детей в современном мире, их связь со своей семьей, местом учебы и с другими людьми, нужно изучить влияние средств массовой коммуникации, а в частности, телевидения и интернета на них.

Исходя из теоретического анализа агрессивного поведения в подростковом возрасте и выявлению его причин, мы предполагаем, что агрессивное поведение подростка — это результат жизненного опыта, закрепившего в сознании субъекта суждения и оценки негативного характера, возникшие в результате неудовлетворенности сущностных личностных потребностей.

В связи с выдвинутой гипотезой нами организовано экспериментальное исследование по изучению особенностей агрессивного поведения и жизненного опыта подростков, характеризующихся агрессивным поведением.

Для достижении цели эксперимента был подобран следующий диагностический инструментарий: шкала агрессии Басса — Дарки, методика «Автобиография» Л.Ф. Бурлачук. Выборка исследования составила 38 детей подросткового возраста (14-15 лет).

По результатам изучения уровня агрессивности среди подростков нашей выборки преобладают те, у кого агрессивность выше нормы 43%. Условную норму агрессивного поведения демонстрируют 21% респондентов нашей выборки. Подростков с показателем агрессивности ниже нормы в нашей выборке 36%.

На следующем этапе исследования мы проанализировали жизненный опыт подростков с условно нормативным агрессивным поведением (УНАП) и подростков с агрессивным поведением (АП), определили специфику жизненного опыта последних, особенности их мировосприятия, тем самым определили роль жизненного опыта в формировании агрессивного поведения.

В результате подростки, характеризующиеся агрессивным поведением, называют в среднем на три события меньше, чем подростки с УНАП, что указывает на большую продуктивность, социальную адаптированность и адекватность психического состояния нормотипичных подростков.

У подростков в обеих группах количество событий прошлого превышает количество событий будущего, что указывает на значительную роль прошлого жизненного опыта. В среднем в 2 раза больше печальных событий прошлого называют подростки с АП.

Удаленность событий в будущее у подростков с УНАП и АП приблизительно одинакова, и среднее время предвосхищения события достаточно велико, что указывает на большую степень их потенциальности.

Испытуемые с УНАП больше открыты опыту настоящего, испытуемые с АП отличаются большей психологической зрелостью.

Проанализировав прошлый опыт подростков, принадлежащих обеим группам, было выяснено, что в группе агрессивных подростков по количеству событий прошлого на 1-е место выходят личностно-психологические события, в группе подростков с УНАП — два типа событий: личностно-психологические и изменение социальной среды, при этом события, зафиксированные испытуемыми в разных группах, существенно различаются. У подростков с УНАП преобладают события позитивного характера, желательность которых у испытуемых не вызывает сомнения (понравился человек, пошел в школу, путешествия, встречи, победа в соревнованиях и т. д.), и эти события незначительно удалились в прошлое. У испытуемых с АП преобладают события скорее нежелательные, с преобладанием «грустных» оттенков

(расставание с отцом, расставание с матерью, физическое наказание, умер дядя, предательство, первая любовь, поставили «2», остался на второй год, насмешка друзей и т. д.), и удаленность этих событий в прошлое значительно больше, чем в группе подростков с УНАП, что указывает на большую роль и значимость этих событий в жизни человека.

Изменение социальной среды в группе подростков с УНАП выходит на 1-е место, тогда как у агрессивных подростков событиям этого типа принадлежит лишь третья позиция. Такая ситуация в группе агрессивных подростков связана с низким уровнем социальной адаптации, как было указано выше, и с тем, что такие подростки менее восприимчивы к влияниям социальной среды, стараются принизить ее роль и значение в своей жизни.

Следовательно, в становлении и развитии агрессивного поведения подростков большую роль играет отрицательный опыт, полученный подростком в ходе своего предыдущего становления и развития.

**Выводы.** Таким образом, из результатов исследования следует, что агрессивный подросток — это подросток с аффективными лишениями в течение длительного времени своего развития, в результате чего у него сформировалось негативное, субъективное отношение к окружающему миру, реализующееся через агрессивное поведение.

Агрессивность в возрасте 13-14 лет рассматривается как способ достижения собственной независимости и желательных взаимоотношений с окружающими, проявления активности в межличностном взаимодействии.

Психолого-педагогическая помощь по коррекции агрессивности в поведении подростков прежде всего должна быть направлена на основные факторы, обусловливающие ее возникновение и проявление [2]:

1) природный фактор (наличие агрессивности как личностной предрасположенности к агрессивным действиям);

2) микросоциальный фактор (взаимодействие в семье, референтной группе, учебном классе);

3) макросоциальный фактор (модель поведения, принятая в обществе, пропагандируемая с помощью средств массовой информации).

**Литература:**

1. Антонян Ю.М. и др. Психология преступника и расследование преступлений. Москва: Научная литература, 1996. С. 19.

2. Гришина Н.В. Условия психолого-педагогической коррекции агрессивности подростков // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества Материалы Межрегиональной научной конференции. 2018. С. 246.

3. Гурьев М.Е. Типологическая характеристика агрессивного поведения современных подростков: Проблемы теории и практики современной психологии // Сборник статей XIV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Иркутск: ФГБОУ ВПО «ИГУ», 2015. С. 179.

4. Гуткина Н.И. Психологические проблемы общения учителя с подростком // Вопросы психологии. 1984. № 2. С. 102.

5. Ковалев П.А. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения: Автореф. дисс. … канд.психол.наук. Санкт-Петербург, 1996. С. 87.

6. Реан А.А. Агрессия в структуре поведения возбудимой и демонстративной личности // Ананьевские чтения. Санкт-Петербург, 1997. С. 15.

7. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: учебное пособие. Москва: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. С. 67.



**УДК: 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент Шутенко Елена Николаевна**
Национальный исследовательский университет «Белгородский государственный университет» (г. Белгород);
**кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Шутенко Андрей Иванович**
Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород);
**кандидат психологических наук Деревянко Юлия Петровна**
Национальный исследовательский университет «Белгородский государственный университет» (г. Белгород)

## САМОРЕАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

*Аннотация.* Рассматривается проблема самореализации студентов в контексте обеспечения их психологического здоровья. Показаны основные линии научной разработки проблематики самореализации и ее значение для становления жизнеспособной личности. Выделены формы поддержания устойчивой самореализации студентов, в частности применение личностно-ориентированных технологий и методов подготовки с опорой на инновационно-научные практики. Приведены атрибутивные признаки и условия самореализации студентов в вузе. среди которых выделяются следующие три: личностная вовлеченность в процесс подготовки; раскрытие способностей в процессе подготовки; социальная интегрированность в вузовское сообщество.

*Ключевые слова:* психологическое здоровье, студенты, самореализация, личность, образовательный процесс, условия и атрибутивные признаки самореализации.

*Annotation.* The article considers the problem of students' self-realization in the context of ensuring their psychological health. Authors show the main lines of scientific development of the problems of self-realization and its significance for the formation of a viable personality, highlight the forms of maintaining sustainable self-realization of students, in particular the use of student-centered technologies and training methods based on innovative-scientific practices. The attributive signs and conditions for the self-realization of students at the university are given, among which the following three stand out: personal involvement in the learning process; disclosure of abilities in the learning process; social integration in the university community.

*Keywords:* psychological health, students, self-realization, personality, process of education, conditions and attributive signs of self-realization.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-01151 «Самореализация студенческой молодежи как показатель и фактор ее психологического здоровья в условиях социокультурных вызовов российскому обществу» на 2018-2020 годы*

**Введение.** Проблема обеспечения полноценного психологического здоровья студенческой молодежи выходит на первый план построения эффективной образовательной практики в системе вузовской подготовки. Будущее страны во многом зависит от того насколько дееспособным будет новое поколение молодых специалистов, какой образ мышления и поведения сложится сегодня в молодежной среде, в какой мере оно сможет впитать опыт культуры, воспринять живую традицию и ценности народа, стать жизнеспособным субъектом, реализующим свой личностный потенциал.

Для здорового развития личности в образовательной системе необходим комплекс различных условий и мер поддержания психологически благополучных и жизнеутверждающих стандартов и практик социокультурного роста, задающих позитивные доминанты сознания, поведения и социальных отношений.

Среди ведущих условий обеспечения психологического здоровья студентов, на наш, взгляд, выступает наличие устойчивого и продуктивного опыта их самореализации в образовательном процессе.

**Изложение основного материала статьи.** Психологическое здоровье личности неразрывно связано с самореализацией особенно в период молодости. По сути оба данных феномена отражают один и тот же процесс целостного и продуктивного существования личности в определенных социо-культурных условиях.

Многие современные авторы и ученые видят решение проблемы психологического здоровья в обеспечении полноценной самореализации личности. Эти исследования большей частью сложились под влиянием гуманистической психологии (А. Маслоу, Г. Оллпорт, Э. Фромм, В. Франкл, Р. Мэй, Э. Эриксон и др.), рассматривающей феномен здоровья как атрибутивный признак полноценно функционирующей личности (К. Роджерс) [6]. Представители гуманистического направления базовыми в психологическом здоровье считают гармоничность личности, ее зрелость и самоактуализацию.

Представители эвдемонического направления (К. Рифф, Э.Л. Деси, Р.М. Райан и др.) также придают большое значение продуктивной самореализации и самоопределению как факторов позитивного здоровья личности в рамках концепции психологического благополучия (Psychological Well-Being) [1, 12, 13, 16].

**Сущность и феноменология самореализации в гуманитарном дискурсе.** Проблематика самореализации выступает как междисциплинарная сфера исследований, охватывая три уровня научной разработки – философский, социологический и психологический (Д.А. Леонтьев) [4]. При этом, «… объектами исследований на философском и психологическом уровнях выступают соответственно такие категории как: «человек как род» и «человек как вид (индивид)», а на уровне социологии объектом выступает «социум» как вмещающая общность и социальная структура, несущая в себе совокупность условий для самореализации человека» [11, с. 11]

Основные аспекты разработки проблемы самореализации можно проследить в русле трех исходных традиций ее гуманитарной рефлексии: потенциалистской, экзистенциальной и трансцендентной.

Первая линия, представленная гуманистической психологией (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт и др.), связывает самореализацию с проявлениями *самости*, (*Self*), развертывающей в этом процессе имманентно заложенные в ней самой потенции [5, 6]. Тот же принцип преформизма свойственен многим подходам. Так, теория аутопоэзиса (У. Матурана, Ф. Варела), объясняет самореализацию как самовоспроизводство человека в силу «аутопоэзной организации» самой его природы. Преформизм во многом присущ когнитивистским, гештальтистским учениям и др.

Вторая линия рассматривает самореализацию не столько в связи с наличием некой внутренней сущности, сколько сквозь призму самого плана *существования*. Экзистенциальный посыл (Ж.-П. Сартр, Р. Мэй, М. Босс и др.) утверждает приоритет *здесь-бытия* (Dasein) как домена самореализации, толкающего к акту сознательного выбора, заброшенного в мир отчужденного индивида.

Третья линия выводит самореализацию за пределы наличного плана бытия в сферу поиска смысла жизни в ходе нравственного роста в процессе развертывания всей палитры человеческих отношений и движения к высшим ценностям (В. Франкл, А. Лэнгле и др.). Лежащая в основе этой ориентации трансцендентальная традиция (И. Кант, Г. Гегель, В. Франкл) направляет самореализацию к высшим, духовным ценностям и смыслам.

Согласно исследованиям гуманистической психологии, самореализация рассматривается как наиболее важное онтологическое состояние и атрибут полноценно функционирующей личности (К. Роджерс) [6]. По своему генезису самореализация является результатом продуктивной социализации личности (Young, 1952) [20] и порождается неким внутренним экзистенциальным стремлением к самоактуализации (Маслоу, 1999) [5]. Будучи ведущим мотиватором жизни в юношеский период (Леонтьев, 2002) [3], стремление к самоактуализации психологически вдохновляет и мобилизует молодого человека, активизирует его способности и внутренние ресурсы, чтобы выразить себя, приобрести ценный жизненный опыт, проявить себя в обучении, науке, социуме, бизнесе, культуре и т. д. (Stipek, 1993) [18].

В психологическом измерении потребность в самореализации как ведущая жизненная интенция студентов подразумевает под собой фундаментальное и более обширное феноменологическое состояние, связанное с процессами самоопределения и самоосуществления (Е.В. Селезнева, A. Gewirth, 1998) [7, 15].

В течение обучения в вузе решающую роль в процессе самореализации студентов играет образовательная среда, раскрывающая внутренний потенциал и ресурсы личности студента как дееспособного субъекта учебной и предстоящей профессиональной деятельности [2]. Когда мы обращаемся к процессу и феномену самореализации студентов, то нужно иметь в виду, что это дает для исследователя, с одной стороны, надежный личностный критерий успешной профессиональной подготовки, а с другой стороны, гуманитарный показатель продуктивности и эффективности вузовской системы в целом [8].

**Образовательная среда вуза как пространство для самореализация студентов.** Известно, что на психологическом уровне решающим обстоятельством самореализации личности выступает формирование полноценного опыта человека как *субъекта* деятельности (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.). Ключевым условием здесь выступает фактор *опыта*. Неслучайно, говоря о самореализации личности, К. Рождерс изначально вводил понятие «поле опыта» как исходного момента и некой «карты» самосознания

для движения *самости*, а Д.А. Леонтьев подразумевает «опыт опредмечивания человеком его сущностных сил и …полагания самого себя в виде личностных вкладов в других…» (Леонтьев, 1997) [4].

Очевидно, что с точки зрения самореализации современный вуз должен стать для каждого студента такой «картой», должен создать то поле опыта реализации его сущностных сил, которое откроет ему дорогу к самостоятельной жизни [2].

В наших исследованиях мы полагали, что процесс самореализации студентов обусловлен персонализацией учебно-образовательной практики в вузе, обеспечивающих развитие внутреннего потенциала студентов как дееспособных и компетентных личностей [10, 17, 19].

В рамках проведенных нами исследований мы убедились, что для поддержания устойчивого психологического благополучия и здоровья студентов процесс образования должен культивировать личностно-ориентированные технологии и формы подготовки будущих специалистов для развития внутренних сил студентов, их творческих и интеллектуальных ресурсов [9, 14].

К сожалению, большей частью реально складывающаяся практика вузовского обучения, как правило, жестко приковывает студента к аудиторной скамье, не дает возможности развертывания его полноценного опыта реализации усвоенных знаний, умений, навыков, технологий и пр. в сопряжении со своими способностями и талантами. Реальный практический опыт приходит уже после окончания вуза, однако этот опыт связан с логикой официальной работы, а не обучения. Для неискушенных выпускников это довольно жесткий опыт, ошибки и просчеты в нем чреваты серьезными и порой болезненными последствиями для вчерашних студентов, еще не окрепших в профессии. Порой этот опыт может стать негативным с точки зрения самореализации, оттолкнуть молодого человека от профессии. Нетрудно заметить, что причина такого положения заключается в хронологическом и феноменологическом отрыве *знаний* от *опыта* в повседневной вузовской жизни студентов. Знания остаются незакрепленными в опыте, а опыт приходит тогда, когда знания должны применяться на практике, быть отточенными и личностно выверенными.

Тем самым в процессе подготовки в вузе возникает некий экзистенциальный проблемный круг: за годы учебы студент *еще не может* полностью реализовать себя в логике освоения профессии, поскольку у него не хватает опыта, а выйдя из стен вуза, он *уже не может* это сделать, поскольку сталкивается с другим опытом, который требует от него самореализации как профессионала (в логике готового специалиста), а не как ученика. Таким образом, происходит разрыв в самореализации, который решается каждым идущим в профессию на свой страх и риск, порой мучительно долго, иногда с драматическим финалом.

Надо отметить, что в принципе традиционная система подготовки в высшей школе не всегда и не во всем может обеспечить возможности для самореализации всех студентов. Массовый характер подготовки, известная унификация и стандартизация форм и методов работы со студентами не позволяют в полной мере раскрыть способности и таланты каждого, задействовать личностный потенциал. Кроме того, в задачи обучения не входит обеспечение рабочими местами студентов для их практической подготовки как специалистов. Не все вузы обладают необходимыми мощностями и производственной базой для этой работы, особенно гуманитарного профиля.

В силу этого, в обычной практике подготовки у студентов не складывается целостный опыт самореализации. Они могут реализовать себя отчасти в учебе, и в научной деятельности, но, как правило, не имеют возможности реализовать себя в практической профессиональной деятельности, которая удалена от текущей подготовки и разворачивается уже за стенами вузов, после окончания обучения.

**Формы и признаки самореализации студентов в инновационной практике вуза.** Очевидно, что для обеспечения успешной самореализации студентов современный вуз должен предоставить возможности для проявления их личностных ресурсов и потенциала в логике освоения будущей профессии, т.е. найти такие формы и технологии обучения, которые позволили бы органично соединить процесс получения знаний студентами с опытом их практической проработки и собственной деятельности. Надо отметить, что история высшей школы дает немало удачных примеров такого поиска в наиболее продвинутых вузах.

Развитие инновационных форм и методов подготовки, таких как, например, малые инновационные предприятия при вузах, позволяет отчасти решать эти и другие проблемы современной подготовки, связывая и сближая различные сферы самореализации студентов, соединяя их в единый план инновационно-практической работы. Важно, чтобы эти формы выступали как органичное продолжение текущей подготовки и научной деятельности студентов в стенах вуза, чтобы они стали реальной основой для апробации и отработки замыслов, начинаний и научно-практических изысканий студентов.

Для того, чтобы новые формы и технологии обучения стали полноправными элементами вузовского процесса, их деятельность должна, безусловно, способствовать и расширять возможности самореализации студентов в вузовской подготовке. Очевидно, что существуют общие, базовые условия обеспечения такой самореализации, которые должны учитываться и соблюдаться в деятельности вузовских программ подготовки [14].

В результате проведения серии опросов мы выявили следующие важные ***условия*** самореализации студентов: 1) личностная вовлеченность в процесс подготовки; 2) раскрытие способностей в процессе подготовки; 3) социальная интегрированность в вузовское сообщество [8, 17]. В цикле наших исследований приняли участие 110 студентов гуманитарного вуза и 110 студентов технического вуза г. Белгорода (всего 220 человек). В ходе исследования были опрошены студенты старших, 4 и 5 курсов.

По данным исследований нами были установлен ряд ***атрибутивных признаков самореализации***, которые были собраны и обобщены нами в ходе опросов студентов. Среди наиболее существенных были выделены следующие:

- проявление личностных качеств, возможность выразить себя, раскрыть свои сильные стороны;
- самостоятельность деятельности, саморуководство и опора на внутренний потенциал в обучении и практической работе;
- достижение субъективно значимого результата в учебе, желание и возможность быть результативным;
- содержательный характер учебной деятельности, предметность и конкретность деятельности, направленность на значимое дело;
- осмысленность обучения, реализация смысловых отношений в учебной деятельности, осознанный подход к делу;

- творческий элемент в обучении, возможность экспериментирования, открытия новых знаний, способов познания и деятельности;
- разносторонний характер учебной деятельности;
- внутренняя ответственность в обучении, осознание авторства и причастности к подготовке в вузе, возможность проектирования содержания учебного процесса;
- целеустремленность в учебе, наличие цели в жизни и достижение ее посредством подготовки в вузе и научно-инновационной работы;
- устойчивый интерес к учебе, личная заинтересованность в учебной деятельности, стремление больше познать, открыть, сделать;
- личностные усилия в учебе, готовность преодолевать трудности и препятствия в учебной деятельности;
- сотрудничество в учебной деятельности, диалогический характер общения, стремление к согласию и доверию, культура общения.

Таким образом, возможности самореализации студентов значительно зависят от построения личностно-ориентированных форм и методов подготовки в вузе, имеющих практическую направленность на продвижение студенческих инициатив и творческого потенциала не только в рамках учебного процесса, но и в первичной профессиональной деятельности инновационного характера.

**Выводы.** В развитии современной студенческой молодежи психологическое здоровье отражается и укрепляется в процессе самореализации, достигающей своей главной задачи, а именно развития личностного потенциала молодого человека как полноценного субъекта поливекторной деятельности (учебной, профессиональной, научной, инновационной и др.).

В образовательном пространстве вуза устойчивый процесс самореализации студентов обеспечивается применением личностно-ориентированных технологий и форм подготовки с опорой на инновационно-научные практики, направленные на развитие внутренних сил студентов, их творческих и интеллектуальных способностей.

Среди важных условий самореализации студентов в вузовском обучении выделяются следующие три: личностная вовлеченность в процесс подготовки; раскрытие способностей в процессе подготовки; социальная интегрированность в вузовское сообщество. Эти условия могут выступать как предпосылки психологического благополучия и здоровья студентов в процессе обучения.

**Литература:**


1. Водяха С.А. Современные концепции психологического благополучия личности // Дискуссия. 2012. № 2. С. 132-138.
2. Левин К.В. О профессионально-творческой самореализации личности студента в образовательной среде вуза // Образование и саморазвитие. 2013. № 4 (38). С. 77-82.
3. Леонтьев Д.А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 13-46.
4. Леонтьев, Д.А. Самореализация и сущностные силы // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 110-123.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. Пер. с англ. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
6. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека // Полноценно функционирующий человека. М.: Прогресс, 1994. С. 234-247.
7. Селезнева Е.В. Грани самоосуществления: от самоотношения к самореализации монография. М. - Берлин: Директ-Медиа, 2015. 404 с.
8. Шутенко Е. Н., Акулова Е.П. Мотивационные и жизненно-смысловые аспекты самореализации студентов в процессе вузовской подготовки // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2015. №12. С. 25-30.
9. Шутенко Е.Н. Проблема самореализации в вузовском обучении // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2011. №7. С. 33-36.
10. Шутенко Е.Н., Шутенко, А.И. Обеспечение самореализации студентов в работе малого инновационного предприятия в вузе // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2016. № 9. С. 73-79.
11. Шутенко, Е. Н. Концепция самореализации студентов в условиях информатизации вузовской подготовки / Е.Н. Шутенко // Образование и саморазвитие. 2015. № 4(46). С. 9-15.
12. Bradburn N.M. The structure of psychological well-being. Chicago: Aldin publ. company, 1969. 320 p.
13. Deci E, Ryan R.M. Self-Determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health // Canadian psychology. 2008. V. 49. № 3. P. 182-185.
14. Doroshenko Y.A., Shutenko A.I., Shutenko E.N., Ospishchev P.I. The Personal-Centered Model of Development of the Small Enterprises in Universities for High-Tech Sector of the Russian Economy // International Journal of Applied Engineering Research. 2017. V.12. № 19. P. 8137-8143.
15. Gewirth A. Self-fulfillment. N.J: Princeton University Press, 1998. 235 p.
16. Ryan R.M., Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being // American psychologist. 2000. V. 55. № 1. P. 68-78.
17. Shutenko E. Motivational and Conceptual Aspects of Students' Self-realization in University Education // Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2015. V. 214. № 5. P. 325-331.
18. Stipek D. (Ed.). Motivation to Learn: From Theory to Practice (2d ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1993.
19. Tarabaeva V.B., Shutenko E.N., Shutenko A.I. Pchelkina E.P., Sharapov A.O. The personal-focused dimension of students' self-fulfillment in the university education // The Social Sciences. 2016. V.11. № 10. P. 2488-2493.
20. Young K. Personality and Problems of Adjustment. London: Routledge and Kegan Paul. 1952.

**УДК: 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент Шутенко Елена Николаевна**
Национальный исследовательский университет «Белгородский государственный университет» (г. Белгород);
**кандидат психологических наук Локтева Анна Владимировна**
Национальный исследовательский университет «Белгородский государственный университет» (г. Белгород)

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНО-ГУМАНИТАРНОЙ РЕФЛЕКСИИ

*Аннотация.* Рассматривается феномен психологического здоровья как сложный динамический комплекс устойчивых внутренних процессов и продуктивных гармоничных отношений личности к миру, с миром и самим собой в процессе развития. Анализ проблемы основывался на методологии социокультурной детерминации психологического здоровья. Представлено личностное измерение психологического здоровья и его структура в рамках трех взаимосвязанных компонентов: психосоматического, функционально-психологического, ментального.

*Ключевые слова:* психологическое здоровье, личностное измерение здоровья, компоненты психологического здоровья.

*Annotation.* The article considers the phenomenon of psychological health as a multidimensional dynamic complex of sustainable internal processes and productive harmonious relations of the personality to the world, with the world and with himself in the process of development. Problem analysis was based on the methodology of sociocultural determination of the personality psychological health. The authors present the personal dimension of psychological health and its structure within the framework of three interrelated components: psychosomatic, functional-psychological, and mental.

*Keywords:* psychological health, students, personological health dimension, components of psychological health.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-01151 «Самореализация студенческой молодежи как показатель и фактор ее психологического здоровья в условиях социокультурных вызовов российскому обществу» на 2018-2020 годы*

**Введение.** Проблема психологического здоровья личности выходит на первый план развития современного российского общества. Устойчивое развитие страны в условиях разрастающегося кризиса и системных трансформациях социума во многом зависит от жизнеспособности его членов. Особое значение имеет воспитание здоровой молодежи как будущей основы общества, готовой противостоять вызовам и рискам современности, способной не только выдержать всю патологию дня сегодняшнего, но и выстроить здоровую и полноценную жизнь дня завтрашнего.

Современный человек живет в мире, переполненном противоречиями и деформациями, в мире спланированного абсурда и хаоса, неопределенности и разобщенности, глубинного распада сознания и традиционных ценностей. Сознание и психика сегодня оказывается под прицелом действия изощренных технологий по промыванию мозгов, под невиданным прежде психологическим давлением со стороны различных деструктивных сил в глобальной борьбе за влияние. Особую тревогу вызывает ухудшение психического здоровья российской молодежи. Авторы указывают на такие социально-психологические дисфункции как стресс социальных изменений, апатия, инфантилизация, потеря социально-экономического самоопределения, аддикция, дерационализация сознания, примитивизация мышления, информомания, снижение социальной идентичности, временно́й стресс и другие [3, 4, 6, 10].

**Изложение основного материала статьи.** Проблематика психологического здоровья привлекает внимание многих исследователей различных психологических школ и направлений, относится к приоритетным задачам психологической науки и практики, и входит в круг комплексных исследований ведущих отраслей гуманитарных и естественных наук (психологии, педагогики, медицины, физиологии и др.). При этом долгое время бóльшая часть исследований концентрировались вокруг категории психического здоровья, которому придавался статус сложного и многофакторного явления, лежащего в основе репродуктивных и созидательных возможностей отдельных субъектов и социальных групп в целом (K.C. Schou, J. Hewison, 1998; H. Stam, 2000; S. Wilkinson, 1998; D. Marks, M. Murray, B. Evans, 2000; В.М. Розин, 2000; Э. Фромм, 1998; Б.Г. Юдин, 2000). В качестве основного признака психического здоровья выступало отсутствие болезненных проявлений (А.Е. Личко, П.Б. Ганнушкин, Г.К. Ушаков, Ю.А. Александровский, С.Ю. Головин и др.).

Вместе с тем, многие значимые аспекты здоровья личности были исследованы явно неполно. Доминирующие теории и объяснительные подходы, давали редуктивное объяснение феномену здоровья, сводили его многообразные формы и проявления к сугубо биологическим, а также психофизиологическим процессам. Эти подходы признаются сегодня как несоответствующие современным воззрениям о природе, динамике и феноменологии здоровья человека как субъекта полноценной жизнедеятельности (И.В Дубровина, 1997, 2000; Е.А. Сергиенко, 2017; В.М. Розин, 2000; О.С. Васильева, 1998; В.П. Казначеев, Е.А. Спирин, 1991; Д. Вутулкас, 1997 и др.).

Как отмечает Е.А. Сергиенко, в психиатрической теории и практике укоренилось представление о роли психосоциальных аспектов психического здоровья [7]. Тем самым, шагом вперед в понимании здоровья человека стало рассмотрение его в более широком контексте социально-психологических факторов и детерминант [1, 2, 4, 6, 7, 9]. Согласно Уставу Всемирной организации здравоохранения (1946) здоровье определяется как состояние, отвечающее полному душевному, физическому и социальному благополучию человека, а не только отсутствие болезней и физических дефектов.

Дальнейший прогресс исследований в осмыслении здоровья был связан с преодолением негативного определения здоровья (как отсутствия болезни). Большое значение в разработке позитивного определения здоровья сыграла концепция психологического благополучия (Psychological Well-Being), разрабатываемая в рамках исследований по психологии здоровья [11, 12, 13]. Это направление делает акцент на изучении позитивного психологического функционирования (positive psychological functioning) (Ryff, Singer, 1998,

Ryff et al., 1998) [14, 15]. Данная концепция вобрала в себя достижения психоаналитической, гуманистической, трансперсональной и экзистенциальной психологии (К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Эриксон, К. Хорни, Э. Фромм, В. Франкл, К.-Г. Юнг и др.).

Эвристичные исследования психологического здоровья ведутся также с позиций антропологического подхода (А.В. Шувалов), экологической психологии (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин), эвдемонического подхода (Э. Динер, С. Рифф, Б. Сингер), валеологии, герменевтической психологии, синергетики и других общенаучных и междисциплинарных подходов.

**Личностное измерение психологического здоровья.** Современные исследования проблематики психологического здоровья в нашей стране перерастают медико-психиатрическую традицию и обращаются непосредственно к личностному измерению данной проблемы, (Е.А. Сергиенко, И.В. Дубровина, Б.С. Братусь, и др.). Если под термином «*психическое здоровье*» понимается совокупность отдельных психических процессов и механизмов, то «*психологическое здоровье*», как отмечает И.В. Дубровина, «… характеризует личность в целом, находится в непосредственной связи с проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы психического здоровья» [3, с. 123].

Новые исследования исходят из принципиального положения о том, что будучи признанным как психически здоровый, человек может быть личностно ущербным, быть больным. Это означает, что на функционально-психическом уровне человек способен хорошо запоминать и мыслить, может ставить сложные цели, может быть деятельным и руководствоваться вполне осознанными мотивами, может достигать определенных успехов и избегать неудач и т.п. Вместе с тем, на личностном уровне он не способен координировать и направлять свою жизнь к человеческому плану бытия, расходиться с ним, удовлетворяется жизненными суррогатами и т. п. [1].

Как отмечает Е.А. Сергиенко, в последние десятилетия научная рефлексия природы и сущности здоровья серьезно изменилась. На смену доминирующему пониманию здоровья как соматического функционирования пришла более широкая трактовка, включающая понятия психического и психологического здоровья [7]. Вместе с тем, оба данных понятия здоровья хотя и тесно взаимосвязаны, но не идентичны. По мнению Е.А. Сергиенко, понятие психического здоровья в большей степени делает акцент на аспектах сохранения психического нормального статуса человека (отсутствие девиантных и делинквентных форм поведения, психических расстройств, аддикций и т. п.) и факторах риска развития различных отклонений психического здоровья. Понятие психологического здоровья, как пишет ученый: «… опирается в значительной степени на внутренние психологические аспекты адаптации личности человека к экологическим факторам, социальным, культурным, что не только позволяет сохранять психологическое равновесие, но и обеспечивает самореализацию и саморазвитие каждого человека» [7, с. 100]. Психологическое здоровье позволяет скорее оценить возможности человека в преодолении различных жизненных трудностей и сохранить свое психологическое благополучие. Однако оба эти понятия, как считает Е.А. Сергиенко, предполагают представление о сложной системе естественнонаучных и гуманитарных составляющих, включающих разные уровни: от психофизиологического, психосоматического до психологического, социально-психологического и культурного. Такие представления легли в основу быстро развивающего направления психологии здоровья [6].

В раскрытии структурных характеристик такого сложного понятия как «здоровье» различные авторы и исследователи выделяют, как правило, несколько уровней организации процессов и феноменов, входящих в сферу данного понятия. И прежде всего, в этом анализе выделяются биологические, психологические, социальные аспекты.

Мы исходим из понимания психологического здоровья личности как совокупного эффекта и результата ее продуктивной социализации, формирования адекватной картины мира, позитивного самосознания и конструктивных паттернов жизнедеятельности [10].

**Основные компоненты психологического здоровья.** Исходя из существующих подходов и исследований, нам представляется правомерным выделить в общем виде три основных компонента психологического здоровья – *психосоматический*, *функционально-психологический* и *ментальный*. Данные компоненты глубоко взаимосвязаны, опосредуют друг друга и в целом соответствуют трем уровням жизнедеятельности человека: уровню организма, уровню индивида и уровню личности (В.В. Столин) [8].

Если психосоматический компонент отвечает в большей мере за телесно-физиологическую составляющую здоровья, функционально-психологический компонент отвечает за регуляционно-поведенческую составляющую, (обеспечивая устойчивую и согласованную работу психологических функций – низших и высших), то ментальная компонента представляет ценностно-смысловую или духовную составляющую здоровья. Относясь к сфере сознания и самосознания, ментальная компонента вбирает сущностные образования психологического здоровья личности (ценности, смыслы, идеи, идеалы, убеждения, принципы, нравственные нормы и др.). И нужно сказать, что именно данная компонента психологического здоровья российской молодежи серьезно пострадала в ходе трансформации вузовской образовательной системы в постсоветский период и в результате засилья массовой культуры в образовательно-информационном пространстве.

Говоря истматовским языком, психосоматический и функционально-психологический компоненты составляют базис психологического здоровья, а ментальная компонента образует своего рода надстройку, которая управляет этими базовыми компонентами. Бесспорно верна древняя истина о том, что в здоровом теле – здоровый дух, но эта далеко не вся истина о здоровье. Так, если дух оказывается подорванным, то рассыпается и телесное начало. И напротив, крепость и сила духа может выправить телесные дисфункции. заставить жить человека полноценной жизнью.

Нужно отметить, что в возрастном отношении роль выделенных компонентов неоднозначна и может изменяться на разных этапах онтогенеза. Так, на более ранних этапах развития преимущественную роль в здоровье играют психосоматический и функционально-психологический компоненты. Однако по мере взросления все большую роль начинает играть ментальная компонента, которая становится доминирующей в подростковый и юношеский периоды, когда закладываются собственно личностные структуры. И эта ведущая роль сохраняется за ней в течение всей последующей жизни вплоть до поздних этапов, тогда базисные компоненты вновь могут выйти на первый план в силу объективных процессов старения организма. Однако, пока в человеке теплится сознание, роль ментальной компоненты психологического здоровья все равно остается главенствующей.

**Выводы.** Полноценное психологическое здоровье представляет собой сложный динамический комплекс внутренних процессов и продуктивных гармоничных отношений человека к миру, с миром и самим собой в процессе развития. На личностном уровне психологическое здоровье выступает как совокупный эффект и результат продуктивной социализации человека, формирования адекватной картины мира, позитивного самосознания и конструктивных паттернов жизнедеятельности. В структурном плане психологическое здоровье складывается на основе целостности трех взаимосвязанных компонентов: психосоматического, функционально-психологического и ментального, в которой ведущую роль играет ментальная составляющая, отражающая ценностно-смысловой план личностной организации, относящийся к сфере сознания и самосознания.

**Литература:**


1. Братусь, Б.С. Образ человека в психологии // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур, ред. М., 1997.
2. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. 2010. №. 3. С. 17-21.
3. Дубровина И.В. Психологическое здоровье личности в контексте возрастного развития // Развитие личности. 2015. № 2. С. 67-95.
4. Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества. Сер. "Труды Института психологии РАН" / Отв. Ред.: А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Т.В. Галкина. М., 2014. 317 с.
5. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека // Полноценно функционирующий человека. М.: Прогресс, 1994. С. 234-247.
6. Сергиенко Е.А. Субъективный возраст и психологическое здоровье // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества / Отв. ред. А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Т.В. Галкина. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2014. С. 257-280.
7. Сергиенко Е.А. Психологическое здоровье: субъективные факторы // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2017. № 4 (10). С. 98-117.
8. Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. 284 с.
9. Шувалов А.В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья // Вопросы психологии. 2004. № 6. С. 18-33.
10. Шутенко Е.Н. Психологическое здоровье молодежи в условиях социокультурных трансформаций современного общества // Психолог. 2018. № 3. С. 32-40.
11. Bradburn N.M. The structure of psychological well-being. Chicago: Aldin publ. company, 1969. 320 p.
12. Deci E, Ryan R.M. Self-Determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health // Canadian psychology. 2008. V. 49. № 3. P. 182-185.
13. Ryan R.M., Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being // American psychologist. 2000. V. 55. № 1. P. 68-78.
14. Ryff C.D. Love G.D., Essex M.J., & Singer B. Resilience in adulthood and later life // Handbook of aging and mental health. Springer US, 1998. P. 69-96.
15. Ryff C.D., Singer B. The contours of positive human health // Psychological inquiry. 1998. V. 9. №. 1. P. 1-28.




**УДК 316.6**

**кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры профессионального обучения, педагогики и социологии Яруллина Ляйля Ринатовна**
Казанский государственный архитектурно-строительный университет (г. Казань)
**аспирант кафедры профессионального обучения, педагогики и социологии Сибгатуллин Рустем Рубенович**
Казанский государственный архитектурно-строительный университет (г. Казань)

## ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СТРОИТЕЛЬНОМ ВУЗЕ: НАПРАВЛЕНИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ

*Аннотация.* В статье анализируются проблема психологического сопровождения образовательного процесса в учебном заведении. Описывается опытно-экспериментальная работа с целью изучения необходимости психологического сопровождения, способствующего социальной и профессиональной ориентации личности студентов.

*Ключевые слова:* студент, психологическое сопровождение, образовательная среда, психологический климат.

*Annotation.* The article analyzes the problem of psychological support of the educational process in an educational institution. Experimental work is described with the aim of studying the need for psychological support that contributes to the social and professional orientation of the students' personality.

*Keywords:* student, psychological support, educational environment, psychological climate.

**Введение.** Система психологического сопровождения личности в образовательном пространстве является необходимым элементом образования, способствующий личностному, интеллектуальному и социальному развитию студентов, для охраны психологического здоровья и оказание психологической поддержки всем участникам образовательного процесса, в частности, обеспечения гармоничного личностного и профессионального становления обучающихся.

Анализ научных исследований данной проблемы показывает, что студенты в процессе профессионального обучения проходят сложные переходные, кризисные этапы. Эти периоды могут приводить в состояние психологической фрустрации, учебного стресса, и, безусловно, негативно отражаются на результативности обучения студентов. Без применения психологического сопровождения эти процессы протекают напряженно и преодолеваются студентами стихийно, что может приводить к социально-

психологической дезадаптации, к изменению установок и положительной мотивации обучающихся. Неразрешенные психологические проблемы, приобретенные в период обучения, могут быть в последствии перенесены на профессиональную деятельность. Среди таких проблем можно назвать и адаптационные трудности к учебному заведению, и снижение учебной и профессиональной мотивации к концу обучения, и повышение уровня тревожности, и сложности во взаимодействии с однокурсниками т.д.

Важным становится в процессе психологического сопровождения обучающихся поддержка первокурсников в период их адаптации к новой среде и деятельности. Успешность адаптации к учебному заведению во многом определяют особенности межличностных отношений, складывающихся в студенческой группе. Своевременное выявление, коррекция конфликтных ситуаций, возникающих в межличностном взаимодействии студентов, а в особенности, профилактика подобных явлений способствует гармоничному «вливанию» новых членов коллектива в студенческую среду. Оказывая психологическую помощь в процессе обучения важным является развитие и укрепление положительной учебной и профессиональной мотивации студентов, позволяющая иметь у них устойчивый интерес к будущей профессиональной деятельности.

Отсюда можно сформулировать следующую цель психологического сопровождения личности в образовательном процессе в учебном заведении – содействие психическому здоровью, образовательным интересам и раскрытие индивидуальности студента, его личностно-ориентированное развитие и стремление в профессиональному успеху.

**Изложение основного материала статьи.** Формы работы в рамках программы психологического сопровождения могут быть самые разнообразные: лекции и семинары; групповые и индивидуальные беседы; встречи с практическими психологами, представителями учебного заведения; конференции, дискуссии, круглые столы; тренинги различной направленности, опросы, анкетирования, интервью и психодиагностические исследования для выявления психологических проблем студентов.

Для определения психологического сопровождения образовательного процесса в учебном заведении как личностно-ориентированной практики нами была проведена опытно-экспериментальная работа в строительном учебном заведении. Психолого-педагогическое исследование состояло из констатирующего, формирующего, контролирующего экспериментов.

На констатирующем этапе исследования, экспериментально подтверждена необходимость изучения прежде всего, личностных характеристик обучающихся, на этапе начала адаптации к новой образовательной среде в средних и высших учебных заведениях, где самостоятельность обучающихся возрастает многократно и нет контроля со стороны родителей. Ответственность за свои действия полностью перелагаются на самих студентов.

Также, процесс адаптации к новой общественной и жизненной среде, сопровождается стрессовыми ситуациями, которые могут привести к затруднительным ситуациям у обучающихся. Результаты исследования наличия учебного стресса и стрессоустойчивости среди обучающихся 1-го курса и 3-го курса, показали нам, что из 149-ти человек: 78% могут справиться со стрессом самостоятельно, а 22% необходима психологическая поддержка и помощь. Также, в начале адаптационного периода основными причинами возникновения стресса у обучающихся оказались: нехватка времени, беспомощность, низкая работоспособность, нерегулярное питание и большая учебная нагрузка. У студентов третьего курса, причинами для стресса являлись: неумение организовать свое время, проблемы в личной жизни и маленькая стипендия.

Студенты первого курса больше волнуются, переживают в период сессии, чем студенты третьего курса, а это означает, что для студентов первого курса необходимо устраивать беседы либо игровые мероприятия, направленные на снятия стресса во время сессии. В связи с этим возникла необходимость в разработке и апробирования проекта «Сессия на носу» для того, чтобы подготовить студентов к сессии.

На формирующем этапе был апробирован проект психологического сопровождения «Сессия на носу». Проект позволил студентам психологически подготовиться к сессии, повысить уровень стрессоустойчивости и эмоционального развития. Цель формирующего этапа экспериментальной работы – подобрать и апробировать проект на развитие адекватного восприятия стрессовой ситуации. Реализовать проект и проводить мероприятия помогали студенты старших курсов, так называемы «наставники». Их привлечение к данной работе было специально запланированным, так как информация, исходящая из уст самих студентов, воспринимается первокурсниками как более достоверная, поскольку наставники предлагали такие способы и методы подготовки к сессии, которые сами апробировали.

На *формирующем этапе* эксперимента был реализован проект по адаптации студентов-первокурсников и работы с учебным стрессом, разработанный нами. Проект позволит студентам адаптироваться в вузовской среде, ее требованиям, найти свое место в учебной группе, а также психологически подготовиться к сессии, повысить уровень стрессоустойчивости и эмоционального развития. Данный проект представлен как одна из форм психологического сопровождения, который направлен, в широком смысле слова, на личностное ориентирование студентов-первокурсников.

Цель формирующего этапа экспериментальной работы – апробировать проект по адаптации студентов-первокурсников и на развитие адекватного восприятия стрессовой ситуации. Проект состоял из нескольких этапов. На первом этапе с экспериментальной группой были проведены *адаптационные тренинги*, где были применены игровые техники на знакомство, командообразование, взаимодействие, диагностику отношений в группе. В заключении «адаптива» проводится выбор актива. С помощью данных техник студенты познакомились друг с другом, университетом; получают информацию об особенностях учебного процесса и внеучебной жизни студенчества, мотивацию на получение профессии; имеют возможность лучше познать себя и окружающих, приобрести навыки успешного общения, взаимодействия со сверстниками и преподавателями. На следующем этапе в рамках Декады социологии и психологии, ежегодно проводимой в нашем учебном заведении, состоялись адаптационные тренинги «Этика поведения студентов» со студентами первого курса. На тренинге студенты познакомились с этическими аспектами поведения студентов в вузе, где были рассмотрены ситуации при общении между студентами, студентами и преподавателями. Адаптационные цели тренинга – знакомство с вузовской средой, ее требованиями, выявление лидеров, сплочение студентов. Студенты выполняли задания, в которых требовалось проявить сообразительность, координацию, лидерские и творческие способности. Также в рамках Декады социологии и психологии и после нее были проведены ряд мероприятий по работе с учебным стрессом. Реализовать мероприятия помогали студенты старших курсов, так называемые «наставники». Их привлечение к данной работе было

специально запланированным, так как информация, исходящая из уст самих студентов, воспринимается первокурсниками как более достоверная, поскольку наставники предлагали такие способы и методы подготовки к сессии, которые сами апробировали. Эти мероприятия были построены в форме семинара-тренинга «Сессия: в помощь студентам», а также психологического тренинга «Учебный стресс и способы работы с ним».

На первом этапе семинара-тренинга «Сессия: в помощь студентам» студенты знакомились с эффективной работой с текстом, при написании лекций, были даны рекомендации по подготовке к экзаменам, проводились игры, необходимые для снятия депрессии и тренировки памяти и быстрой реакции. И на заключительном этапе мероприятий по работе со стрессом были проведены психологические тренинги «Учебный стресс: способы работы с ним». Тренинг призван на разрешение проблем и тревог, вызванных изменением социального статуса, сбивающим с ног потоком новой информации - от расположения кабинетов и знакомства с преподавателями до подготовки к сессии и планирования своего профессионального будущего. На тренинге были использованы элементы релакса с дыхательными упражнениями, ароматерапией. Студенты учились управлять своим психоэмоциональным состоянием, а именно учебным стрессом; лучше понимать самих себя, других людей; учиться выражать свои чувства, переживания; практиковать приемы релаксации и просто хорошо провести время.

На контрольном этапе эмпирического исследования перед нами стояла цель: изучение уровня эмоционального развития после проведенного формирующего эксперимента. Студентам экспериментальной группы была предложена анкета-опрос. Опрос показал, что студентам-первокурсникам помогли знания и практические умения, полученные на проекте «Сессия на носу» при сдаче сессии, они меньше волновались, чем обычно при подобных ситуациях, и что они в определенной степени способны контролировать свои эмоции благодаря навыкам, полученными на проекте.

**Выводы.** Проведенное исследование, выявило, что психологическое сопровождение является личностно-ориентированной практикой образовательного процесса и необходимость его применения на каждом этапе образовательной адаптации остается актуальной.

Экспериментально определено, что успешная социальная и профессиональная адаптация обучающихся и стрессоустойчивость обеспечивается созданием единой организационной системы управления всеми структурами и подразделениями образовательного учреждения (включая психолого-педагогическую службу и студенческое самоуправление) путем интеграции методов психологического сопровождения с целью применения на каждую личность отдельно.

В процессе и по результатам эксперимента подтвердилась гипотеза, что важнейшим условием, обеспечивающим эффективность работы по психологическому сопровождению, является координация действий всех субъектов образовательного процесса и личностное ориентирование обучающихся.

Перспективы дальнейшего исследования состоят в разработке модели психологического сопровождения как личностно-ориентированной практики образовательного процесса в учебных заведениях.

**Литература:**

1. Пилюгина Е. И., Бережнова О. В. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента вуза // Молодой ученый. — 2012. – № 10.– С. 289-291.

2. Яруллина Л.Р., Сибгатуллин Р.Р. Проблема психологического сопровождения образовательного процесса в средних специальных и высших учебных заведениях // Сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной А.М. Новикову «Методология профессионального образования». – М., ФБГНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016.– С. 571-574.

3. Яруллина Л.Р., Сибгатуллин Р.Р. Социализация личности студента строительного вуза в рамках психологического сопровождения // Вестник экономики, права и социологии. – Казань, №4., 2017.– С. 317-322.

4. Сибгатуллин Р.Р. Яруллина Л.Р., Психологическое сопровождение как личностно-ориентированная практика образовательного процесса в учебном заведении в рамках учебной дисциплины // Высшее и среднее профессиональное образование России в начале 21 века: состояние, проблемы, перспективы развития: материалы 12-ой Международной научно-практической конференции. – Казань: РИЦ «Школа», 2018. – С. 381-384.

## СОДЕРЖАНИЕ

**ПЕДАГОГИКА**


| | | |
|---|---|---|
| **Аверина Т. Н.** | **ФЕНОМЕН ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА** | **4** |
| **Агапов А. И.**<br>**Киуру К. В.** | **МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТЬЮ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ** | **6** |
| **Аджигеряева С. Э.**<br>**Болкунов И. А.** | **МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД ТЕКСТОВ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ** | **10** |
| **Аксёнова Л. Н.** | **ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ АЛТАЙСКОЙ ДУХОВНОЙ МИССИИ (XIX – НАЧАЛО XX В.)** | **13** |
| **Амплеева В. В.**<br>**Роменская О. В.**<br>**Близнова И. Ю.** | **АНАЛИЗ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮНЫХ ГАНДБОЛИСТОК НА РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ** | **16** |
| **Андросова М. И.**<br>**Готовцева Н. Г.** | **РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ** | **21** |
| **Андросова М. И.**<br>**Афанасьева Л. И.**<br>**Матвеева У. Е.** | **ОБРАЗ СЕМЬИ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ** | **25** |
| **Андросова М. И.**<br>**Леонтьева Т. В.**<br>**Аксенова И. Е.** | **СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ** | **27** |
| **Андросова М. И.**<br>**Афанасьева Л. И.**<br>**Сивцева К. Н.** | **ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЬЕ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ** | **30** |
| **Архипова А. И.**<br>**Пичкуренко Е. А.**<br>**Иванов В. А.** | **КРЕАТИВНЫЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ** | **32** |
| **Архипова Ю. И.** | **УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКЕ** | **37** |
| **Афанасьева Л. И.**<br>**Афанасьев Н. А.** | **ДОСУГОВАЯ ЗАНЯТОСТЬ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, СОСТОЯЩИХ НА УЧЕТЕ ОРГАНОВ ПОЛИЦИИ** | **41** |
| **Афзалова А. Н.** | **ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗА** | **45** |
| **Бажан З. И.** | **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ** | **49** |
| **Базаров Ц. Р.**<br>**Базарова Е. Г.** | **МОНИТОРИНГ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ** | **53** |
| **Байчорова А. А.** | **ВВЕДЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ФРАКТАЛ» И «ФРАКТАЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ»: НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ** | **55** |
| **Барахсанова Е. А.**<br>**Неустроев А. А.** | **ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ О СЕТИ ИНТЕРНЕТ** | **58** |
| **Барахсанова Е. А.**<br>**Никифоров И. И.** | **ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ** | **61** |
| **Барахсанова Е. А.**<br>**Малгаров И. И.** | **ШКОЛЬНИКИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: УСЛОВИЯ, ПРЕДПОЧТЕНИЯ, БЕЗОПАСНОСТЬ** | **64** |
| **Батищева Е. В.**<br>**Аладышкина Л. В.** | **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СИСТЕМЕ КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ** | **66** |

| | | |
|---|---|---|
| Башев К. С.<br>Паландузян Ю. Х. | СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ» В СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ | 68 |
| Белик Е. В. | МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ РЕФЛЕКСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ | 72 |
| Беляева Т. К.<br>Пухова А. Г.<br>Никишин В. Е. | ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ: ОТ ШКОЛЫ К ВУЗУ | 76 |
| Бехоева А. А.<br>Бабаева Э. С. | ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ | 78 |
| Бугославская А. В. | ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ | 81 |
| Бойченко О. В.<br>Смирнова О. Ю. | МЕТОДИКА НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА | 84 |
| Болбат О. Б.<br>Шабалина Н. К. | ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ДИСЦИПЛИН ГРАФИЧЕСКОГО ЦИКЛА | 87 |
| Бортник А. Ф.<br>Бортник Н. Р. | ПРЕПОДАВАНИЕ УРОКОВ ТЕХНОЛОГИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ В СЕЛЬСКИХ МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛАХ | 91 |
| Бреус И. А. | ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ | 93 |
| Быстрова Н. В.<br>Максимова К. А.<br>Воронов Д. Н.<br>Татаренко М. А. | РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ | 95 |
| Вагин Д. Ю.<br>Зекина М. А. | РОЛЬ СЕМЬИ КАК ПЕРВИЧНОГО ИНТИТУТА СОЦИАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ | 98 |
| Вагин Д. Ю.<br>Немова О. А.<br>Ретивина В. В. | ЦЕННОСТНЫЙ ВЫБОР НИЖЕГОРОДСКОГО СТУДЕНЧЕСТВА | 100 |
| Вакуленко О. В.<br>Галущинская Ю. О.<br>Рюмина Ю. Н. | ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА | 104 |
| Васильева А. Н.<br>Ноговицына Н. М. | СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ | 107 |
| Вегеро М. В. | ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 111 |
| Вишневский В. А.<br>Шушара Т. В. | ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 114 |
| Вотинов А. А. | ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАДРОВОГО СОСТАВА ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ | 117 |
| Ган Н. Ю. | СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОЦЕССА СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА В ДОО | 119 |
| Горбова Н. В.<br>Селезнева И. П. | РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ПОДКАСТИНГА | 122 |
| Гордиенко Т. П.<br>Ильченко Л. П. | ОСОБЕННОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ | 126 |

| | | |
|---|---|---|
| Давкуш Н. В. | ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ | 128 |
| Доненко Н. Н. | ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРАВОСЛАВНОЙ ПЕДАГОГИКИ | 132 |
| Журавлева О. И. | ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА» | 134 |
| Игнатова О. И. | ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИЛЯ ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ | 137 |
| Картавая Ю. К. | ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЕЙ-РУСИСТОВ В КРЫМУ | 140 |
| Козина Ю. В. | РОЛЬ ЭКОЛОГИЗАЦИИ СОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ | 143 |
| Курченко А. В. | ОБЩЕМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ОСНОВНЫХ ВЕЛИЧИН В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ | 146 |
| Митина Э. А. | ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТРЕБИТЕЛЬСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ НА РЕГИОНАЛЬНОМ РЫНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ | 150 |
| Овчинникова М. В. | ОРГАНИЗАЦИЯ ВЕЧЕРА МАТЕМАТИЧЕСКИХ РАЗВЛЕЧЕНИЙ В ПРОЕКТНОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ | 153 |
| Партылова В. В. | ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ВХУТЕМАСА | 157 |
| Романов В. А. | СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ И СОЦИАЛЬНЫЙ РАБОТНИК: ПОНЯТИЙНЫЕ СМЫСЛЫ ПРОФЕССИИ | 160 |
| Рыбалко Н. А. | ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ОБУЧАЮЩИМСЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ И НЕЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ | 164 |
| Салыгина И. А. | АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА ОБУЧЕНИЯ | 168 |
| Самусева С. П. | ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОПЕРАТОРОВ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ СКВАЖИН ПРИ ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ КОНСТРУКТОРСКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ | 173 |
| Санников М. А. | ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧЕНИКА В ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ГОРОДА ИЖЕВСКА | 175 |
| Скударёва Г. Н. | ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА | 179 |
| Смирнова М. И.<br>Лисецкая И. А. | ВИДЫ И ФОРМЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА СОТРУДНИКАМИ ОВД РОССИИ | 181 |
| Смирнова О. Ю. | НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 184 |
| Сухонина Н. С. | КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ КАК СРЕДСТВО КОМПЕНСАТОРНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ | 188 |
| Таратута И. В. | ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В АГРАРНОМ ВУЗЕ | 191 |
| Усова Н. И.<br>Баклага Е. В. | ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ О НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ КАК СРЕДСТВЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ | 193 |

| | | |
|---|---|---|
| Утешева Т. П.<br>Марышева Ю. А. | ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 197 |
| Филатова О. Н.<br>Крупа В. В.<br>Быстрова Н. В. | СКВОЗНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ | 200 |
| Филимоненкова Т. Н. | ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ И ИХ РОЛЬ В СМАРТ-ОБРАЗОВАНИИ | 202 |
| Фисунова Л. В.<br>Моисеева М. Н. | СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ВОДИТЕЛЕЙ | 205 |
| Фокин А. М.<br>Шелкова Л. Н.<br>Цыганкова А. В. | ОЦЕНКА ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА | 209 |
| Фролова С. В.<br>Базарнова Н. Д. | НАСТАВНИЧЕСТВО И МЕНТОРИНГ: АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ | 213 |
| Хачикян Е. И.<br>Заборина М. А. | МОДЕЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ | 216 |
| Хорсева Н. И.<br>Луценко Н. Т.<br>Григорьев П. Е. | ВЛИЯНИЕ УЧЕБНОЙ НАГРУЗКИ НА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ УЧАЩИХСЯ. РЕЗУЛЬТАТЫ САМОМОНИТОРИНГА (ПИЛОТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ) | 219 |
| Хотулёва О. В.<br>Егорова Г. В. | МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ | 224 |
| Цекова Л. М. | РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ТРАНСПОЗИЦИИ | 227 |
| Цыплакова С. А.<br>Захаров С. В.<br>Коробова Т. С. | ИНФОРМАЦИОННО-ПРАВОВАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ПРАВОВЕДЕНИЯ И ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 230 |
| Челнокова Е. А.<br>Лукина Е. В.<br>Терехина А. Е. | ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ | 232 |
| Четвертакова С. Н. | ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПО ИНФОРМАТИКЕ | 235 |
| Чотчаева Ф. А. | РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПЕРСОНАЛА КОЛЛЕДЖА В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ | 238 |
| Шадрина С. Н.<br>Буряк О. В. | ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 240 |
| Шаров С. С. | ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА | 244 |
| Шевцова А. Б. | АККОРДЕОН И ЕГО ЭВОЛЮЦИОННЫЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ | 246 |
| Шонин М. Ю. | ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОНЯТИЯ «ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ» МЕТОДОМ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА | 249 |
| Штефан С. Е.<br>Медведева Е. Ю. | МЕТОД МОДЕЛИРОВАНИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ | 252 |
| Шувалова И. Н.<br>Ли Сангку | ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ ВУЗА, С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБОРУДОВАНИЯ «NOVUMEDICAL» | 255 |
| Шутенко А. И.<br>Шутенко Е. Н. | ТЕНДЕНЦИЯ К ДЕГНОСЕОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ДЕФОРМАЦИИ МЕНТАЛЬНОЙ КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ | 258 |

| | | |
|---|---|---|
| Щербакова Е. Е.<br>Львова М. В.<br>Плешков А. В. | РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСНОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 261 |
| Щербакова О. А. | ЭМПАТИЯ И РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПРОФИЛЯ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ | 264 |
| Юрлагина Ю. Г. | ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНИЦ 11-17 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ ЖЕНСКОГО ФУТБОЛА | 268 |
| Якса Н. В.<br>Грива О. А. | ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РЕСПУБЛИКИ КРЫМ | 270 |
| Ямщиков А. А. | АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ИКТ В СТРУКТУРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНФОРМАТИКИ В КОЛЛЕДЖЕ | 273 |
| Ямщикова Е. Г. | СРЕДСТВА ПРОГРАММНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ | 276 |
| Ян Хайянь | ФОРМИРОВАНИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА МАТЕРИАЛЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ТИПАЖА | 278 |
| Яночкина П. А.<br>Медведева Е. Ю. | ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ТЕХНИК В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ | 280 |


**ПСИХОЛОГИЯ**


| | | |
|---|---|---|
| Архипова М. В.<br>Борисова Е. В. | ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 284 |
| Афонькина Ю. А.<br>Лапина А. С. | ДЕТСКАЯ ИНВАЛИДНОСТЬ КАК КОМПЛЕКСНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ | 287 |
| Василенко И. Ю.<br>Токарев Д. А.<br>Балабанов А. Н. | ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ BIG DATA ПРИ РАБОТЕ С ПСИХОМЕТРИЧЕСКИМИ ДАННЫМИ В СФЕРЕ ПЕДАГОГИКИ | 290 |
| Ерина И. А.<br>Олейников Н. Н. | ФЕНОМЕН «СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ» В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЁНЫХ | 295 |
| Ковалевская А. А. | СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ ПОДРОСТКОВ | 298 |
| Король О. Ф. | ЦЕННОСТНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ | 300 |
| Латышева М. А. | ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА РОДИТЕЛЕЙ У ДЕВУШЕК, ВОСПИТАННЫХ В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ (ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ) | 307 |
| Соболев В. И.<br>Труш В. В. | ВОССТАНОВЛЕНИЕ ПСИХОФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СЛУХОВОГО АНАЛИЗАТОРА СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ РЕКРЕАЦИОННОГО ЭФФЕКТА ЗИМНИХ КАНИКУЛ | 310 |
| Урусова А. М. | ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА КАК СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ | 315 |
| Федосеева Т. Е.<br>Сулимова И. Д.<br>Терехина А. Е. | ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ | 318 |
| Червяковская О. М.<br>Езин В. С. | ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЕМИОТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ СЕМЬИ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СЛАВЯНСКОГО И КРЫМСКО-ТАТАРСКОГО ЭТНОСА | 321 |

| | | |
|---|---|---|
| **Шамрай Е. А.**<br>**Трапицына Г. Н.** | **ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ КОМПАНИИ ООО «ЧТО ДЕЛАТЬ КОНСАЛТ»)** | **325** |
| **Шелкунова Т. В.** | **АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ ЖИЗНЕННОГО ОПЫТА** | **331** |
| **Шутенко Е. Н.**<br>**Шутенко А. И.**<br>**Деревянко Ю. П.** | **САМОРЕАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ** | **333** |
| **Шутенко Е. Н.**<br>**Локтева А. В.** | **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНО-ГУМАНИТАРНОЙ РЕФЛЕКСИИ** | **337** |
| **Яруллина Л. Р.**<br>**Сибгатуллин Р. Р.** | **ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СТРОИТЕЛЬНОМ ВУЗЕ: НАПРАВЛЕНИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ** | **339** |

**Подписной индекс**
**в общероссийском каталоге**
**«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 61. Часть 2.

Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 26.11.2018. Сдано в набор 03.09.2018. Дата выхода 17.12.2018
Формат 210х297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 40,45.
Тираж 500 экз. Цена свободная.